جامعة اليرموك
كليـــة التربيـــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

دافعية الانجاز وعلاقتها بتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل

Achievement Motivation as Related to student Academic Achievement in Coeducational and single-sex Schools at Al- Jaleel District

إعـــداد

ياسر رياض قاسم بشير

إشراف

الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة- مشرفاً

حقل التخصص- علم النفس التربوي

2008/07/29م

دافعية الانجاز وعلاقتها بتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل

إعداد

ياسر رياض قاسم بشير

بكالوريوس علم النفس، جامعة عمان الأهلية، 2005 م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

شفيق فلاح علاونة .... رئيساً

استاذ في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

نصر محمد العلي ....عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

عيد محمد كنعان ....عضواً

أستاذ مشارك في مناهج التربية الرياضية، جامعة اليرموك

نضال كمال الشريفين ....عضواً

أستاذ مساعد في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 2008/07/29م

الإهداء

الى من كنت في عينيها دمعة وفي قلبها خفقة. . . وعلى لسانها دعاء. . . فكانت لعيني النور. . . ولقلبي الحياة. . . الى حبي الكبير. . .

أمـــــــي

إلى من كلل العرق جبينه وشققت الأيام كفيه. . . الى النبع الذي نهلت منه معاني الفضيلة والأخلاق. . .

أبـــــــي

إليكم يا بسمة الأمل والمستقبل المشرق. . . يا نجوماً تضيء في سماء عمري إلى شغاف القلب وتوأم الروح. . .

إلى إخواني ناصر ونصري

إلى من كانت وستبقى رمزاً للصداقة والحب. . . إلى التي شاركتني لحظات حزني وسعادتي، الى رفيقة دربي وشريكة حياتي. . .

الى خطيبتي حنان

الباحـــث

ياســر بشيـر

شكر وتقدير

بعد أن تم إنجاز هذه الرسالة، لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والتقــدير إلى الأستاذ الدكتور شفيق فلاح علاونة لإشرافه على هذه الرسالة وما قدمـــه مـــن خبرات وملاحظات أسهمت في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

كما أتقدم إلى الدكتور نصر العلي والدكتور عيد كنعان والدكتور نــضال الشريفين بالشكر والتقدير لقبولهم مناقشة هذه الرسالة، ولا يسعني في هذا الموقف كذلك، إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأصدقاء والزملاء.لكـــل مـــن ساهم في انجاز هذا العمل.

والله ولي التوفيق

الباحث

المحتوى

الموضوع | الصفحة

المحتوى

الموضوع | الصفحة

قائمة الجداول

الجدول الصفحة

قائمة الملاحق

الملخص

بشير، ياسر رياض. دافعية الانجاز وعلاقتها بتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2008. (المشرف: أ.د. شفيق فلاح علاونة).

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة مدارس منطقة الجليل، وإلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز وتحصيل الطلبة والفروق المحتملة في هذه العلاقة تبعاً لإختلاف نوع المدرسة أو جنس الطالب.

تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة من المدراس العربية في منطقة الجليل منهم (75) طالباً من مدارس للذكور و(91) طالبة من مدارس للإناث و(194) طالباً وطالبة من مدارس مختلطة. إختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم المدارس إلى فئتين، المدارس المختلطة والمدارس غير المختلطة، وتم إختيار المدارس المختلطة عن طريق وضع أسماء كل مدرسة من المدارس المختلطة البالغ عددها (12)، على ورقة داخل سلة، ومن ثم إختيار المدراس عن طريق سحب ورقة مُدَوَّن عليها إسم المدرسة، وتدوينها على ورقة خارجية، إرجاع نفس الورقة إلى السلة مرة أخرى، بحيث إذا سحبت نفس الورقة مرة أخرى لا تدوَّن. أما المدارس غير المختلطة والتي بلغ عددها مدرسة إناث واحدة ومدرسة ذكور واحدة، وتم إختيار المدرستين كعينة للدراسة كونه لا يوجد غيرهما. وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، المكون من (3560) طالباً وطالبة موزعين على (12) مدرسة ثانوية عربية منها (10) مدارس مختلطة ومدرسة واحدة غير مختلطة للإناث ومدرسة أخرى غير مختلطة للذكور.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإستخدام مقياس دافعية الإنجاز الذي طوره المومني (2005)، وطبق على الطلاب في المدارس الثانوية العربية في منطقة الجليل.

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل يقع ضمن المستوى المرتفع بإستثناء بُعد إدراك أهمية الوقت الذي جاء بمستوى متوسط عند الذكور والإناث وعند طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة على حد سواء.

كشفت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز والتحصيل، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد مقياس دافعية الإنجاز ومتغير التحصيل. لكن النتائج أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً في قوة العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة تعزى لأثر نوع المدرسة، وعدم وجود فرق في قوة العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة، تعزى لأثر متغير الجنس.

وأوصى الباحث بتدريب الطلبة على إدراك أهمية الوقت، وإجراء مزيد من الدراسات المقارنة في دافعية الإنجاز في مناطق أخرى وتركيز جهود البحث المستقبلية على متغيرات جديدة يمكن أن تؤثر في دافعية الإنجاز كدراسات التنشئة الإجتماعية، وعوامل البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز، المدارس المختلطة، المدارس غير المختلطة، التحصيل الأكاديمي.

الفصل الأول

الخلفية النظرية

مقدمة:

تعد الدافعية من الموضوعات المهمة في علم النفس التربوي، سواء علـــى المـــستوى النظري أو التطبيقي. فليس من السهل حل المشكلات النفسية والتربوية دون الاهتمام بالدوافع التي تقوم بدور أساسي في تحديد سلوك الطالب كماً وكيفاً. ويرتكز أدب علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلّم والتذكّر والعمليات الإدراكية، ومعظم جوانب سلوك الإنسان أو الحيوان على أساس فروض لها علاقة بمبادىء الدافعية في علم النفس، وهي أنها تساعد في الوقـــوف على أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي، حتى يمكن التنبؤ به وضـــبطه فـــي المـــستقبل (غباري، 2008).

وتساعد دراسة الدوافع الباحثين على التنبؤ بالسلوك الإنساني في المستقبل. فإذا عُرفت دوافع شخص ما، فيصبح من الممكن التنبؤ بسلوكه في ظروف معينة، كما يمكـــن إســـتخدام المعرفة بدوافع الأشخاص لضبط سلوكهم وتوجيهه إلى وجهات معينة وأهداف محـــدّدة، مـــن خلال تهيئة بعض المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير في نفوسهم دوافع معينة تحفـــزهم للقيام بالأعمال المراد منهم أداؤها، وتمنعهم من القيام ببعض الأعمال الأخرى التي لا يـــراد أداؤها. لذلك تظهر أهمية الدوافع في مختلف الميادين العلميـــة التطبيقيـــة، كميـــدان التربيـــة والصناعة والعلاج النفسي وغيرها (غباري، 2008).

وتكمن أهمية الدافعية في علم النفس التربوي في توجيه السلوك والتنبؤ به. لذلك فـــإن كثيراً من عمل الآباء والمدرسين وعلماء النفس وغيرهم من المهتمين بالتعامل مـــع الطلبـــة يتركّز حول دراسة الدافعية بأنواعها المختلفة. وتتضح أهمية الدافعية من كونهـــا تُعـــدُّ هـــدفا

تربويا في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية (نشواتي، 2003).

ويمكن النظر إلى الدافعية على أنها "القوة المحرّكة لسلوك الفرد الموجهة له لتحقيق غاية معيّنة، يشعر الفرد بأنه بحاجة إليها، ويكون لها أهمية مادية أو معنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحرّكة بعوامل متعددة، قد تنبع من الفرد ذاته، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به" (توق وعدس وقطامي، 2003، ص. 201).

وتسهم الدافعية في تسهيل فهم بعض الحقائق المحيّرة في السلوك الإنساني. ووجود مصطلحات، مثل: الحاجة، والقيمة، والحافز، والطموح، والرغبة، لا بدّ منه؛ لفهم هذه الحقائق والقضايا النفسية خاصة وإنها مصطلحات تتعلق بالدافعية. ويمكن القول بشكل عام إن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز، وتحديد المعززات، وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه. فعندما يصدر سلوك ما، فإن السلوك يتبعه عددٌ من المثيرات بعضها يعززه، والبعض الآخر لا يعمل على تعزيز ذلك السلوك. وتعدُّ الدافعية الباب الذي يقدم التفسيرات المعقولة لذلك. فإذا كان المثير الذي يتبع السلوك يشبع حاجة معينة لدى الإنسان، كان ذلك المثير مُعزّزاً. وإذا لم يشبع حاجة معينة عند الإنسان، فإنه يحدث دون أن ينتبه له الإنسان أو حتى دون أن يأبه به (Davis, 1984).

وقد صنّف علماء النفس الدوافع إلى فئتين: فئة الدوافع الداخلية، وهي دوافع ذاتية تنشأ من داخل الإنسان، وهذه الدوافع يمكن أن تكون سيكولوجية ودوافع فسيولوجية أو بيولوجية، وتتمثل في الجوع والعطش والجنس والراحة والنوم...إلخ، ويكون مصدر هذه الدوافع

الشخص نفسه، حيث يُقبل الشخص على السلوك مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته وسعياً وراء الشعور بمتعة السلوك واكتساب المعلومات، وإتقان المهارات التي يحبها ويميل إليها، والتي لها أهمية في حياته. وتعد هذه الدوافع شرطاً أساسياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، فهذه الدوافع تدوم وتستمر مع الفرد مدى الحياة. وفئة الدوافع الخارجية، وهذه الدوافع يكون مصدرها خارجياً، كأطراف عملية التنشئة الإجتماعية أو مؤسسات المجتمع المدني برمته، حيث يقبل فيها الشخص على السلوك لإرضاء أطراف عملية التنشئة الإجتماعية وكسب حبهم وتقديرهم لإنجازاته، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم، وعليه فإن إستثارة الدافعية تكون في البداية ذات مصدر خارجي، بعدها وعبر المراحل النمائية اللاحقة تنتقل إلى دوافع داخلية، وهذا هو الهدف الأمثل للتعلم بحيث تصبح الدوافع إلى التعلم داخلية. وهذه الدوافع الخارجية يمكن أن تكون دوافع إجتماعية كالحاجة إلى الإنتماء والأمن والإنجاز وتقدير الذات...إلخ (بني يونس، 2007؛ نشواتي، 2003).

وبناءً على التحليلات المختلفة للسلوك، فقد أمكن تحديد أنواع من الدافعيات مصنّفة كما يلي (غباري، 2008):

-الدوافع الفسيولوجية: ويطلق اسم "الدوافع الفسيولوجية" عادة على الحالات الفسيولوجية الناتجة عن وجود حاجات جسمية لدى الكائن الحي تحدث تغييراً في توازنه العضوي والكيميائي، فتنشأ عن ذلك حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى القيام ببعض الأنشطة التي تؤدي إلى إشباع حاجاته وعودة الجسم إلى حالته السابقة من التوازن والاعتدال، وبشكل عام تعمل الدوافع الفسيولوجية على المحافظة على بقاء الكائن الحي. وتتصف الدوافع الفسيولوجية بأنها عامة لدى جميع الكائنات الحية، البشرية والحيوانية، كما أنها تؤدي وظيفة بيولوجية مهمة هي المحافظة على بقاء الكائن الحي واستمرار النوع، وهي دوافع موجودة

بالفطرة منذ الولادة، وهي تحدث نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميـائي للجسم فـي محاولة لإعادة التوازن، وقُسّمت الدوافع الفسيولوجية لأنواع عدّة (نشواتي، 2003، ص.24):

1- دافع الجوع : تستهلك جميع الكائنات الحية طاقة حرارية في حياتها، وتحتاج إلى مخزون لها أو معوّض للمستهلك منها من أجل إستمرار هـذه الحيـاة. لذلك يؤدي فقدان الطاقة إلى ظهور الحاجة إلى الطعام، التي تؤدي بدورها إلى ظهور توترات معينة تحرك الكائن الحي إلى مصدر الطاقة المعـوّض وهو الطعام.

2- دافع العطش : يعد جفاف الفم والحلق بمثابة المنّبه الفعّال للعطـش، علـى الأقل على المستوى الشعوري، مثلما يرتبط دافـع الجـوع بـآلام المعـدة وتقلصاتها. ولشعور جفاف الفم أهمية بيولوجية؛ لأنه بمثابة الإنـذار الـذي يتلقاه الكائن الحي بوجود نقص في كمية الماء بجسمه، فيدفعه ذلـك إلـى شرب الماء لسدّ هذا النقص.

3- دافع التنفس : إذا كان الطعام والماء مصدرين للطاقة، فإن الأكسجين هـو العنصر الضروري لاحتراق هذه الطاقة في الجسم وتوليد الحرارة اللازمة له. والحاجة إلى الأكسجين عملية حيوية للغاية؛ لأن الخلايا تحتاج إلـى أن تزوّد بالأكسجين حتى لا يحدث فيها تأكسد.

4- دافع التعب : يؤدي شعور الكائن الحي بالتعب إلى حاجة قويـة للراحـة. وتتمثّل التغيرات الفسيولوجية الأساسية التي ترتبط بالتعب في تراكم حمض أللبنيك في الدم. وتتباين آثار التعب الشديد على السلوك طبقاً لطبيعة المهام المطلوب أدائه.

5- دافع الجنس : نظراً لأن الدافع الجنسي يرتبط بالعديد من المتغيرات الاجتماعية والأخلاقية، ويكون إشباعه في العديد من الثقافات محكوماً بقيود عديدة؛ إلا أنّه يُعدُّ مسئولاً عن نسبة كبيرة من التباين في السلوك أكثر من الأنساق الدافعية الأخرى ذات المنشأ الفسيولوجي. والدافع الجنسي، على عكس الدوافع الفسيولوجية الأخرى، لا يرتبط إشباعه باستمرار الكائنات الحية. ويرتبط أسلوب إشباعه لدى الإنسان بمتغيرات عديدة منها التعلّم والخبرات التي يمرُّ بها الأشخاص وما يكتسبونه من قيم واتجاهات في أثناء التنشئة الاجتماعية.

-الدوافع السيكولوجية: يستخدم مفهوم الدوافع السيكولوجية؛ لتصنيف فئة عريضة من حالات الدافعية التي لا تربطها علاقة مباشرة بالتكامل البيولوجي للكائن الحي. وهناك عدد كبير من أنشطة الدافعية التي يمكن أن تطلق عليها المسمى العريض للدوافع السيكولوجية، والتي نصنّفها في فئتين، هما (غباري، 2008):

أولاً: الدوافع الاجتماعية : وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين ومن ثمَّ تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو الحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي، وزيادة هذا النوع من الدوافع يقتل روح المبادأة والابتكار، وأهم هذه الدوافع:

1- دافع الانتماء: يشترك في هذا الدافع الحيوان والإنسان، ويقصد به كلّ نوع من أنواع الكائنات الحية يمثّل لبعضه البعض منبّهات خاصة فعّالة. بمعنى آخر، يشعر أفراد كلّ نوع من الكائنات الحية بالحاجة إلى التقارب والتجاذب مع بعضهم في إطار جماعي مشترك.

2- دافع التنافس والسيطرة للحصول على المزايا الاجتماعية والمادية: تُعُد الرغبة في السيطرة، وإثبات الذات من الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على حد سواء. ويظهر دافع السيطرة بوضوح فيما يشاهد بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد.

3- دافع الاستقلال عن الآخرين: يعرّف الدافع للاستقلال على أنه رغبة الشخص وحاجته لعمل المهام المطلوبة منه بنفسه. ويتصارع دافع الاستقلال مع بعض الدوافع الاجتماعية الأخرى؛ فالدافع إلى الاستقلال يقود الشخص إلى التعبير عن نوع من الدوافع المضادّة للانتماء إلى الجماعات، وربما يجبر الشخص على فقدان مقدار معقول من التحصيل في حالة حدوث الإنجاز بمساعدة الآخرين.

ثانياً:الدوافع الفردية: وتتمثّل هذه الدوافع في سعي الكائن الحي أو الشخص للقيام بشيء معين لذاته. فهي بمثابة دوافع فردية تحقق الذات للفرد، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية وتحقق توازنه من خلال استجاباته المختلفة. وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك، وأهم هذه الدوافع ما يأتي:

1- دافع حب الاستطلاع: يعدُّ الاهتمام بحب الاستطلاع كعامل دافعي حديث نسبياً في علم النفس؛ والمقصود به ميل الكائن الحي ورغبته في استكشاف معالم البيئة السيكولوجية المحيط به، والوقوف على جوانبها الغامضة.

2- دافع الكفاءة: ترتبط الكفاءة إرتباطاً وثيقاً بالعمليات الخاصة بدافع حب الإستطلاع ومختلف الوظائف الإدراكية التي تمكّن الكائن الحي من تحقيق

أفضل نمو وارتقاء واستغلال لقدراته من أجل مواجهة متطلبات البيئة التي يعيش فيها؛ أي أن دافع الكفاءة يعني استخدام الكائن الحي لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن.

3- دافع الانجاز: هو النوع الأخير من الدوافع الداخلية الفردية. وهو على خلاف دافعي حبّ الاستطلاع والكفاءة، يقتصر على الكائنات الحيسة البشرية. كما أنه كان وما يزال موضوعا لبحوث مكثفة أكثر مما هو الأمر بالنسبة لدافعي حب الإستطلاع والكفاءة. والمقصود بالدافعية للإنجاز هو كفاح الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه، وحيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطاً بالنجاح أو الفشل. ويشير الإنجاز إلى محاولات أكثر تعقيداً تستمر فترات زمنية أطول مثل تلك التي ترتبط بالأمور الأكاديمية والمهنية.

وإذا كانت دراسة الدافعية من المحاور الأساسية في علم النفس، فإن دافعية الإنجاز تمثّل أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية. وقد اهتم الباحثون بالتحصيل الدراسي والأداء العلمي بدراسة دافعية الإنجاز في إطار علم النفس التربوي. وقد برز الاهتمام بهذه الدافعية في السنوات الأخيرة، كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك (خليفة، 1997).

كما تتضح أهمية دافعية الإنجاز في إمكانية استخدامها لإنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحدّدة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز. فتعمل على توجيه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وتجعل من بعض

المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال (نـشواتي، 2003).

دافعية الإنجاز

يرجع استخدام مصطلح دافع الإنجاز من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) الـذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز دافع تعويضي مستمدٌ من خبرات الطفولة. أمـا كـورت لـيفن (Levin) فقد عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وعرّف الدافعية بأنّهـا رغبة الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الـصعبة بشكل جيد وبسرعة كلّما أمكنه ذلك (بني يونس، 2007).

ويعدُ دافع الإنجاز من العوامل المهمة في توجيه سلوك الفرد والتنبـؤ بـه، وتفـسير الأسباب التي تجعله يتصرّف بطريقة معينة كما يعدُّ مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، ومن خلال ما يحققه مـن أهداف، وما يسعى إليه من حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (خليفـة، 2000؛ Stipek, 2002).

أما ماكليلاند وآتكنسون وكـلارك ولويـل (McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1976) فقد عرّفوا الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك فـي المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدّد من الامتيـاز. وأشـار ماكليلانـد (McClelland) الى أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار الأعمال متوسطة الصعوبة، كما يتسمون بالإصرار والمثابرة أكثر من ذوي الحاجة المنخفضة للانجاز

الذين يميلون إلى اختيار الأعمال الصعبة أو السهلة (Woolfolk, 1995; Pintrich & Maehr, 1995).

ويعرّف الدافع للإنجاز بأنه ميل مستمر نوعاً ما نحو النجاح، وعلى أن شدة دافع الإنجاز لا تتعلق بالفرد فقط، بل إن مستوى صعوبة المهمة وأهميتها بالنسبة للمتعلم من أهم المتغيرات التي تحدّد هذا الدافع (Witting & William III,1984; Houston,1985).

ويرى أتكنسون (Atkinson, 1974) أن دافع الإنجاز أمر متعلّم، وأورد ثلاثة متغيرات تحدّد قدرة المتعلّم على الإنجاز، وهذه المتغيرات هي:

- الدافع لتحصيل النجاح: ويشير هذا المتغير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلّى في دافع آخر هو دافع تجنّب الفشل، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية، حيث يرتفع مستوى تحصيل الطلبة بإرتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.
- احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أي مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداءها، ويتراوح احتمال النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع جداً اعتماداً على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة. فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضاً؛ لأن قيمة النجاح كما يتصوّره تعزّز دافعية التحصيل لديه، غير أن بُعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تقلّل من مستوى الاحتمالية.

- قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى مرتفع للدافع. فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية، والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

ويتّبين من ذلك أن قدرة الطالب على التعلّم والتحصيل مرتبطة إلى حدٍّ كبير بنزعة الدافعية إلى إنجاز النجاح، ولما كانت هذه النزعة مكتسبة أساساً، فمن الممكن القول بإمكانية تعديل هذه القدرة وإن أي تعديل يطرأ على دافع إنجاز النجاح أو احتمالية النجاح أو قيمة باعث النجاح يؤدي إلى تعديل دافعية الطالب لإنجاز النجاح، وهذا يؤثر بدوره في تعديل قدرته على التحصيل الدراسي.

واستنتج أتكنسون (Atkinson, 1974, Ibid) أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمّثل في محاولة الوصول إلى الهدف، والإصرار عليه، مع وجود روح المنافسة مع الآخرين، وسرعة الوصول للهدف وبذل الجهد، على أن يتم ذلك وفقاً لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

ولم يبتعد ميهر (Maehr, 1974) كثيراً عما ذهب إليه أتكنسون (Atkinson)، فذكر أن الدافعية للإنجاز تتحدّد في ضوء معيار الامتياز، وهو ما يمكن تقويمه في ضوء النجاح والفشل، ومن خلال مستويات التحدي والإحساس بعدم التأكد، وإحساس الفرد بأنه مسؤول عن نتائج سلوكه.

ويرى بول (Ball, 1977) أن دافع الإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توّجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به

الفرد ويعتقد به. ودافع الإنجاز ليس بالضرورة مرادفاً للإنجازات أو الأعمال، كالحصول على درجات عالية في الاختبار أو تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة أو الحصول على مرتب مرتفع. إن دافع الإنجاز رغم أنه يتضمّن التخطيط وتحقيق مستوى معين من التفوق، لكنّه يمثّل الاتجاه نحو الإنجاز، وليس الإنجاز ذاته. ولهذا فإن دافع الإنجاز قد يتضمّن كثيراً من الأنشطة، كما يعبّر عن نفسه في مهن ووظائف متنوعة بعضها عن بعض، تماماً كسائق الشاحنة أو المحاسب أو المهندس أو الخادم.

وتعدُّ دافعية الإنجاز المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل. وقد أضاف أتكنسون (Atkinson) بُعداً جديداً لدافع الإنجاز، من خلال ملاحظته أن كلّ فرد مدفوع بدافع تجنّب الفشل بالإضافة لدافع النجاح، ورأى أنه إذا كان الدافع إلى النجاح في موقف معين أكبر من الدافع لتجنّب الفشل، فإن التوجّه العام عند الفرد يكون نحو المجازفة ومحاولة النجاح. أمّا إذا كان الدافع لتجنّب الفشل أكبر، فإن التوجّه نحو المجازفة يحمل تهديدا أكثر من كونه تحدياً، ولذلك يسعى الفرد إلى تجنب المجازفة والمحاولة، مما يمنع الطلبة من القيام بأنشطة معينة والنجاح فيها (Woolfolk, 1995).

فدوافع النجاح هي تلك الدوافع التي توجّه سلوك الفرد لتوظيف إمكانياته في التعامل بكفاءة وإيجابية لتحقيق النجاح، وتبدو فيه المغامرة ومواجهة الصعاب، وتنوع الاهتمامات والثقة بالنفس، والإحساس بالمقدرة والتنافس، والاستقلال. وتمثّل هذه الدوافع إقدام الفرد على المهام. أما دوافع تجنّب الفشل، هي تلك الدوافع التي تستثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة، وتتبّدى في الخوف من الفشل، وضعف ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، والقلق المرتبط ببدء العمل والنشاط، والقلق المرتبط بالمستقبل، وتمثّل هذه الدوافع إحجام الفرد عن المهام التي هو بصدد القيام بها (باهي وشلبي، 1998)

ويعرّف أبو علام (1993) دافع الإنجاز بأنه حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجّه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدّد من التفّوق يؤمن به الفرد.

من خلال التعريفات السابقة التي قد قدمها الباحثون والمتخّصصون لمفهوم دافعية الإنجاز يمكن الإستنتاج بإنها تعني: استعداد الفرد لتحمّل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشاكل التي تواجه الفرد، والشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل.

وتعدُّ دافعية الإنجاز الأكاديمي شكلاً من أشكال دافعية الإنجاز، ويكون التركيز فيها على الدافعية المرتبطة بالنشاط الدراسي، وقد عرّفها الديب (1990، ص.97) بأنها: "التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أو الكلية أو أي مجالات أخرى، أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية".

ويعرّفها الحامد (1996، ص.133) بأنها: "مجموعة القوى التي تثير السلوك وتوجّهه نحو هدف دراسي، أو الرغبة الملحّة لأداء العمل الدراسي بصورة جيدة، أو النزوع إلى بذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي" .

ويعرّفها جتوفريد (Gottfried) (المشار إليه في جودة، 1999، ص.159) بأنها: "الاستمتاع بالتعليم الذي يتميّز بالتوجّه نحو النبوغ وحب الاستطلاع والمثابرة، والتولّد الداخلي للمهمة، وتعلّم التحدي والمهام الصعبة الجديدة".

ويعدُّ دافع الإنجاز الأكاديمي شرطاً ضرورياً لكلّ متعلّم، فكلما كان هذا الدافع قوياً زادت فاعلية المتعلّم، أي مثابرته على التعلّم والاهتمام به. كما أثبتت العديد من الدراسات أن

الدافع للإنجاز مصدر مهم لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلّم، كما أنّه مصدر لاختلاف المتعلّمين، فقد يغيّر هذا الدافع طالباً فاشلاً، فيجعله متفوقاً، وقد يكون الإفتقار إلى الدافع سبب رسوب طالب ذكي بينما يجعل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي هذا العمل بنجاح. كما أن الدافع للإنجاز القوي يدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم، حتى يصبحوا بارعين في أعمالهم، فيتعلّموا بطريقة أسرع، ويؤدّوا أعمالهم في وقت أقل من غيرهم. كما أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعليم فحسب، بل إنه ضروري للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده (باهي وشلبي، 1998).

وتسهم دافعية الإنجاز الأكاديمي (الدراسي) في إثارة رغبة الطالب للاهتمام بالموضوعات الدراسية، وتوجيه سلوكه التعلّمي وتعزيزه واستمراره. كما أنها تجعل الطلبة أكثر نشاطاً وحيوية، وتفاعلاً في المواقف الصفية. لذلك فإن دور المدرسين في هذا المجال يكون أكثر فاعلية عن طريق تهيئة النشاطات المثيرة للطلبة، مما يزيد في اندماجهم وتفاعلهم في المواقف التعليمية والنشاطات المدرسية (قطامي، 1993).

ولا شكّ أن انخفاض الدافع الدراسي سمة مرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي، ويترتب على انخفاض هذا الدافع خصائص معينة، كفقدان الحماس للمدرسة، وعدم تقبّل أهدافها، وعدم الإيمان بها، وربما العدوانية واللامبالاة تكوّن مفاهيم سلبية عن الذات، وكلُّها عوامل تعزّز الفشل الدراسي، في حين أن الدوافع القوية تعمل كقوى محركة للوصول إلى التفوق الدراسي (العلي، ونشواتي، وحسان، ومرعي، 1986).

ومن خلال دافعية الإنجاز الأكاديمي (الدراسي) يمكن تحقيق، هدفين أولهما تشخيص الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة نحو الإنجاز، وإخضاعهم إلى برنامج توجيهي؛ لتطوير مستوى

دافعيتهم، وثانيهما إمكانية التنبؤ بنجاح الطالب من خلال هذا المتغير، واستخدامه كمعيار في قبول الطلبة للدراسة (السامرائي والهيازعي، 1988).

دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي

تعدُّ دافعية الإنجاز من المكونات المهمة للدافعية، وتمثّل هدفاً ذاتياً نشطاً يوجّه السلوك، وهي من المكونات الهامة للنشاط المدرسي (زيدان، 1989).

إن الاهتمام بالمتعلّم وفق ظروف الصفّ والمدرسة، يعدُّ من القضايا المحورية التي تتركزّ حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن كلّ ما يكرّس من جهود ومشاريع ودراسات وبحوث تربوية ونفسية يركّز في معظمه على دراسة المتغيرات التي تؤثر في المتعلّم، مثل الخصائص الشخصية والدافعية، والطموح، وأسلوب التعلّم، من أجل التعرّف إلى قدراته، وجعل عملية تعلّمه فاعلة، وعملية تفاعله المدرسي والصفي مفيدة له ولمجتمعه (Good & Brophy, 1987).

كما تتضح أهمية دافعية الإنجاز في اختيار الطلبة للميادين الرئيسة للدراسة والتخصص، فالطلبة حينما يقدمون على اختيار أي من هذه الميادين، يواجهون بعملية اتخاذ قرار بين عدد من البدائل المتاحة، وهي بدائل ترتبط جميعاً بالإنجاز على هذا النحو أو ذاك، وتختلف هذه البدائل من حيث مستوى الصعوبة المدركة، وبالتالي يكون الاختيار في هذه الحالة دال لمستوى الصعوبة في تفاعله مع الاستعداد الدافعي. كذلك ترتبط دافعية الإنجاز بالنظرة المستقبلية عند الطلبة، فقد تبيّن أن تبنّي الطلبة لأهداف بعيدة المدى، يترتب عليه تحسّن في مستويات أدائهم. فحينما يدرك الطلبة أن الأداء في مقرر دراسي معين يعدُّ أمراً مهماً بالنسبة لتحقيق أهدافهم المهنية، فإن الطلبة الذين يتصفون بدافع نجاح أكبر من دافع

الخوف من الفشل، يحصلون على تقديرات أعلى من أقرانهم الذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح (قشقوش ومنصور، 1979).

ويرى زيدان (1989) أن الاتجاه نحو مادة تعليمية معينة مرتبط بدافع الإنجاز، كونه يوجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقّبل، أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوّق، لذا ليس من الغريب أن يصبح الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياة الطالب المدرسية، حيث إن قبول المعلمين للطلبة يعتمد أساساً على استمرارهم في تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز.

ويعدُ التحصيل الأكاديمي من أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار الامتياز والفشل واضحاً، ولهذا فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً بالدافع للإنجاز، وعلى ذلك فيمكن افتراض أن تباين الطلبة في دافعية الإنجاز هو أحد الأسباب المهمة في تباينهم في التحصيل الأكاديمي (الزيات، 1988).

كما إن معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعيتهم للانجاز تعد أمراً ذا قيمة تربوية، إذ يذهب الأدب التربوي إلى افتراض علاقة موجبة متبادلة طردية بين متغير الدافعية للتعلم والتحصيل المدرسي. فالتعلم يزيد من فهم الطالب لهدفه ووعيه لما يريد تحقيقه، لذلك تزداد مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه في العمل الصفي(Siegel & Shaushnessy, 1996).

ويرى الوقفي (1988) أن الأفراد ذوي الدافعية القوية للإنجاز يميلون إلى الانشغال الكبير بأدائهم ومستوى قدراتهم. ومن سماتهم، أنهم يضعون أهدافا تتحدى قواهم، ولكنها تكون واقعية، ويميلون إلى الحصول على تغذية راجعة من مصادر دقيقة، ويفضلون أن يصارعوا المشكلة أكثر من طلب المساعدة والعون لحلّها، ويعطون أفضل ما لديهم في المواقف التنافسية، ويكونون سريعي التعلّم، وتكون رغبتهم في الشهرة واعتلاء المراكز المرموقة أقل من رغبتهم في تحقيق معايير عالية من الأداء والتميّز، بالإضافة إلى ثقتهم العالية بأنفسهم،

وهم أكثر قدرة على تحمّل المسؤولية. والدافعية للتعلّم هي إحدى الحالات التي تسيطر على ذهن المتعلّم وتحوله من متعلّم دون هدف إلى متعلّم نشط ذي هدف، يسعى الى تحقيق حالة اتزان معرفي تساعده على التكيف والإنجاز.

العوامل التي تؤثر في دافعية الإنجاز

تتأثر دافعية الإنجاز بعوامل عدّة، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- **أساليب التنشئة:** وجد أن التنشئة المرتبطة بدافع الإنجاز تتضمّن تشجيع الأطفال على الإنجاز الفعلي، والتدريب على الاعتماد على النفس والاستقلال. وترتبط هذه الأساليب بخلفية الأسرة، مثل: مستواها الثقافي والاجتماعي، وترتيب الأولاد في الأسرة، وعدد أفرادها، وعمر الأم، ومستوى طموح الوالدين، والعمليات التربوية في النظم التعليمية، والتفاعل بين أفراد الجماعة (Ball, 1977).
- **القيم الثقافية السائدة:** بينّت بعض الدراسات أن المجتمعات التي تحكمها قاعدة الاختيار المفتوح والديمقراطية والتسامح وإمكانية الحراك، تساعد في تحرير دوافع الإنجاز من قيود البيئة، ووصولها محتملة التحقيق، في حين أن المجتمع المنغلق على نفسه، والمتصلّب في نظمه تبدو فيه هذه الدوافع قد تجمّدت عند حدّ معيّن أو وجدت لها متنفسات أخرى (محمد، 1977).
- **النظام التربوي للدولة:** حيث تؤثر هذه العمليات والنظم في الدافعية بشكل مباشر، لأن التربية انعكاس لفلسفة الدولة وسياستها التعليمية. إذ يختلف النظام التربوي من دولة لأخرى، فبعض الدول مثل: أمريكا ودول أوروبا وإسرائيل، تتبنّى سياسة التعليم المختلط، حيث يتعلّم الطلبة في مدارس مختلطة، والتي تكون عبارة عن مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقوم على التربية وتعليم المواد الأكاديمية، ويتعلّم فيها

الذكور والإناث معاً في نفس الصف، وتبدأ منذ دخول الطالب للمدرسة حتى إنهائه الصف الثاني عشر بفرعيها العلمي والأدبي. والبعض الآخر من الدول مثل: الأردن ودول الخليج العربي وسوريا، تتبنى سياسة التعليم غير المختلط، حيث يتعلّم الطلبة في مدارس غير مختلطة، والتي تكون عبارة عن مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة تقوم على التربية والتعليم المواد الأكاديمية، ويتعلّم فيها الذكور والإناث في أماكن منفصلة كل على حدة، مدرسة للذكور ومدرسة أخرى للإناث، وتبدأ منذ دخول الطالب للمدرسة حتى إنهاء الصف الثاني عشر بفرعيه العلمي والأدبي (أبو علام وزملاءه، 2005).

- **التفاعل بين أفراد الجماعة:** حيث إن طبيعة التفاعل والعلاقات الاجتماعية السائدة في مجتمع معين تقوم بدور في تكوين الاتجاهات، وتحدّد مستوى الدافعية للأفراد (النيال 1992، أبو علام، 1993).

- **نمط التعليم المدرسي:** شغلت آليات التعلّم ووسائله وأشكاله وأساليبه، بال كثير من العلماء والمتخصصين في التربية وعلم النفس. ومن الموضوعات التي تضمنتها نتائج دراساتهم وأجريت عليها دراسات لاحقة في موضوع التعليم المختلط، إذ يعدُّ موضوع الاختلاط في التعليم موضوعاً مطروحاً على الساحة التربوية في معظم بلدان العالم العربي والإسلامي. أمّا في العالم الغربي فيعدُّ التعليم المختلط، ظاهرة تبنتها الولايات المتحدة على نطاق واسع. أما في أوروبا، فقد تأخر انتشار التعليم المختلط بسبب التقاليد التي شكّلت عائقاً أمام سرعة انتشاره (The New Encyclopedia Britannica, 1995).

ويذكر دورمان (Dorman, 1997) أن مفهوم البيئة النفسية للفصول، قد أصبح مجالاً هاماً للبحث التربوي. حيث يرى أن بيئة الفصل الدراسي هي منبئ مهم لتعلّم التلاميذ، هـذا، ويعدُّ تقصّي بيئات التعلّم الجنسية في الفصول المختلطة والفصول غير المختلطة من المواطن التي تضمنتها أبحاث بيئة الفصل الدراسي المعاصرة. وقضية الاختلاط فـي التعلـيم قديمـة وحديثة. وما زالت مثارَ جدل في الدوائر التربوية حول العالم. وما زالت التساؤلات تُطـرح حتى الآن في دول الشرق ودول الغرب حول أي النمطين من التعليم المنفـصل أم المخـتلط أفضل للأخذ به وذلك من حيث نتائجه الأكاديمية.

ويقصد بالتعليم المختلط ذلك النمط من التعليم الذي يتلقّى فيه البنون والبنات تعلـيمهم في الفصول ذاتها في جميع المواد. ويقوم بتعليم التلاميذ جميعهم مدرسون يستخدمون طرقـاً ومواد موحدة مع البنين والبنات. ويعرّف في المقابل التعليم أحادي الجنس (الموحّد) بأنه ذلك النمط من التعليم الذي يتلقّى التلاميذ فيه تعليمهم في جميع المواد منفصلين عن بعضهم البعض (عبد ألله، 1988).

وتشير بلاتو (Platu, 1995) إلى أن التعليم المختلط يعود إلى فكرة المجتمع المختلط الذي تطورّ من خلال النظرة إلى وجود المساواة بين الجنسين سياسياً واقتصادياً. ويقصد من ذلك أن تكون المدرسة صورة مصغرة عن المجتمع، وترى الكاتبة أن تلك الميـزة يوفرهـا التعليم المختلط في المجتمعات التي يتزايد فيها الاختلاط بين الجنسين في كافة مناحي الحياة، بينما يتعارض نمط التعليم المختلط مع مبدأ الفصل بين الجنسين السائد في بعض المجتمعـات الأخرى.

وفي معرض الحديث عن التعليم المختلط لا بدّ من مناقشة الآراء التي يطرحها كلٌّ من المؤيدين والمعارضين له المتمسكين بالتعليم غير المختلط التي يحتج بها كلٌّ فريق لتأكيد رأيه

حول إيجابية نمط التعليم الذي يرتضيه. وإذا كان لكلّ فريق ما يدافع به، فإن رأيه دائماً مردود عليه من الفريق الآخر، ومن هنا انقسمت الآراء حولها إلى مؤيدين ومعارضين ومؤيدين بشروط.

إن مؤيدي التعليم المختلط يستندون إلى أن البنين والبنات في المدارس المنفصلة يكونون أفكاراً عامة خطأً عن الجنس الآخر، بينما تحرّك المدارس المختلط النموذجية تأثيرات الاتصال بين الجنسين، ومثل تلك الظروف يمكن خلقها من خلال بعض أشكال المعالجة المدخلة إلى المدارس. وبالرغم من أن المدارس المختلطة ربما تكون في بعض المراحل غير مرغوب فيها للنمو المعرفي للفتيات، وربما ترسل رسائل منهجية مختفية مدعمة لتبعية النساء، فإن التعايش بين البنات والبنين في هذه المدارس يؤدي لإنقاص خرافات الذكورة والأنوثة التي تسبب تباعد أفراد الجنسين عن بعضهم بعض (Sara-Lafosse, 1992 ؛ Riordan, 1990)

وهناك رأي آخر لـ لي وبريك (Lee & Bryk, 1986) مفاده أن هذه الميزة للتعليم المختلط ما هي إلا ضرر واضح على الجنسين، إذ يؤدي هذا النمط من التعليم على حدّ قولهما إلى تميع الحدود الفاصلة بين دور الرجل ودور المرأة. ويعتقدان أن الإناث تتأثر بهذا الضرّر أكثر من الذكور، وذلك بسبب تدخل المعلمين بشدة للحيلولة دون خروج الذكور عن أدوارهم التقليدية، مما يؤدي في اعتقادهما إلى شيوع صفات أدوار الذكور أكثر من أدوار الأنوثة لدى الجنسين كليهما.

ويعدُّ التعليم غير المختلط النمط الأكثر انتشاراً في الدول العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ولا توجد عادةً مدارس حكومية مختلطة في هاتين المرحلتين (جاسم، 1985).

ويشير قشقوش (1985) إلى أهمية تعلّم سلوك الدور الجنسي. فالذين يمضون وقتاً طويلاً مع أفراد الجنس الآخر لا يستطيعون أحياناً تنمية الصفات أو الخصائص التي تتصل بجنسهم إلى الدرجة المتوقّعة منهم، كرجال أو نساء بالنسبة لبقية حياتهم نظراً لأنه لم تتح لهم فرصة كافية لاكتساب متطلبات القيام بأي من هذين الدورين.

ويرى مؤيدو التعليم المختلط أنه لا ضرر من تطبيق الاختلاط في التعليم للأطفال حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، لكن نتائجه قد تكون سيئة في حالة تطبيقه من الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة. فالمرحلتين الدراسيتين الإعدادية والثانوية تقابلهما مرحلة المراهقة بما فيها من نضج جسمي ونفسي واجتماعي. ومن هنا يتم تجنيب المراهقين المشاكل التي قد تنجم عن وجودهم سوياً في تلك الفترة الحرجة من حياتهم والتي يطلق عليها البعض أزمة المراهقة (أبو علام وأحمد والسيد وإبراهيم، 2005).

ويرى الخياط (1987) أن الحكم الشرعي في ذلك هو الجواز، ولكن بشروط شرعية، وهي عدم توافر البديل للتعليم المختلط، وأن يكون مجتمع الانفصال حاصلاً بين الطلاب والطالبات في حجرات الدرس، وان يلتزم الطالب والطالبة بآداب الشرع في اللباس والحديث والمخالطة، وأن تكون صفوف الطالبات خلف صفوف الطلاب.

يتضح من خلال استعراض الآراء السابقة وجود تضارب في الآراء في أثر التعليم المختلط وغير المختلط على التحصيل ودافعية الإنجاز، وهذا ما شكّل حافزاً للباحث للقيام بدراسة لمعرفة أثر التعليم المختلط وغير المختلط على دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

ويشير عبد الله (1996) إلى أن لدافعية الإنجاز ثلاثة مكونات، هي:

أ- **المكوّن المعرفي:** ويشير إلى محاولة الفرد لإشباع حاجاته الى المعرفة والفهم، حيث تعين هذه المعرفة الأفراد على أداء المهام بكفاءة أكبر.

ب- **المكوّن الذاتي:** وهي رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بتحقيق ذاته واحترامها.

ج- **دافع الانتماء:** وهي رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، وتحقيق إشباعه من هذا التقبل، حيث يستخدم الفرد نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

دافعية الإنجاز والجنس

ركز الباحثون في الخمسينات من القرن الماضي، على دافعية الإنجاز عند الذكور، وكانوا أقل اهتماماً بدراسة دافعية الإنجاز عند الإناث. وعلّل ماكليلاند (Mcclelland) ذلك بأن الأنثى تهتم بالحياة الاجتماعية أكثر من اهتمامها بالإنجاز، في حين أن الرجل على العكس من ذلك، يهتم بالإنجاز أكثر من اهتمامه بالحياة الاجتماعية. ورأى أن من يريد دراسة الدافعية للإنجاز في صورتها النقية، عليه أن يدرسها عند الرجال فقط. وبقي هذا الموقف سائدا عند الباحثين، حتى الستينات من القرن الماضي، عندما ناقشت ماتينا هورنر (Matina Horner) مشكلة دافعية الإنجاز عند المرأة في رسالتها للدكتوراه، وخرجت بفرض مؤداه أن دافع تجنب الفشل لدى المرأة أقوى من دافع إحراز النجاح (Horner, 1968).

ويرجع الفضل إلى هورنر (Horner, 1968) في إلقاء الضوء على سيكولوجية المرأة، وخاصة في مجال دافعية الإنجاز، فقد أشارت إلى أن الإناث يعانين الخوف من النجاح خاصة في مواقف الإنجاز التنافسية، لأنّ نجاحهّن في مثل هذه المواقف فيضفي عليهّن قدراً من العدوانية والذكورة، وهذا يدلُّ على نقص الأنوثة، الأمر الذي يترتب عليه الرفض الاجتماعي بعدم القبول. أما الذكور فإن نجاحهم في مواقف الإنجاز التنافسية يضفي عليهم

سمة الذكورة المقبولة اجتماعيا. لذا افترضت هورنر (Horner) أن الخوف من النجاح، ربما يكون استعدادا ثابتا نسبيا في الشخصية لدى الإناث خاصة عند مواجهة المواقف المرتبطة بالانجاز التنافسي (محمود، 1991).

وبعد ذلك، اهتم كثير من الباحثين بالفروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث فرأى بعض العلماء أن هذه الفروق قد تعود إلى المجتمع الذي يعطي فرصة وحرية لاكتشاف البيئة للأولاد، وتطوير الإحساس بتأثيرهم في البيئة في سنٍّ مبكرة نسبياً. وكذلك إلى الدعم الاجتماعي للدور التقليدي للجنس الذي يرى أن استقلالية الأولاد يجب أن تكون أكبر من استقلالية البنات، خاصة خلال سنوات المدرسة الابتدائية المبكرة (تركي، 1990).

ويدعم ذلك من يقول إن التوقعّات التي يحدّدها المجتمع للجنسين هي ذات تأثير كبير في خلق الصورة المتباينة بين الجنسين، وأن هذه التوقعات تحكم سلوكهما، ويستجيبا لها منذ الطفولة المبكرة بشكل متباين (حسين، 1988).

وقد يعود السبب في وجود الفروق بين الذكور والإناث إلى الاختلاف بين معنى الإنجاز عند كل منهما، فالإنجاز بالنسبة للرجل يعني الذكاء والقيادة وتحسين المركز المهني والدخل المالي؛ وهذا يعتمد إلى حد كبير على قدرات الفرد وعمله الدءوب. أمّا عند المرأة فإن الإنجاز يعني التحسن الشخصي ويتمّثل في التقبّل الاجتماعي، وتكوين الصداقات مع الزملاء والزميلات، والقدرة على تسيير البيت في المستقبل بما في ذلك شؤون الطبخ وتربية الأطفال. كمّا يعني عند المرأة نجاح زوجها وأولادها. وبهذا تكون الظروف التي تثير دافع الإنجاز وأنواع السلوك التي تتأثر بهذا الدافع مختلفة عند الإناث عما هي عليه عند الذكور. وقد افترضت بعض الدراسات أن أساليب التنشئة الأسرية، والدور الاجتماعي المتوقع من الولد أو البنت في أثناء سنوات الطفولة، والتوقّعات التي يتطلّع إليها الوالدان من الأطفال في أثناء

استجاباتهم وتفاعلاتهم يمكن أن تحدّد استجابات هؤلاء الأطفال تجاه دافعيتهم للتعلّم سـلباً أو إيجاباً (Mussen, conger & kagan, 1980).

كما أشار زاندان (Zanden, 1980) في هذا المجال إلى وجود فروق بين الجنسين تظهر واضحة في دوافعهم للإنجاز مقيسة بدرجات تفاعلاتهم الصفية، وإدارتهم للأنشطة التعليمية، حيث يكون الذكور أكثر تفاعلاً من الإناث في النشاطات الصفية وإدارتهم لها.

كما بين بلوك (Block, 1980) في دراسته أن عملية التطبيع الاجتماعي (Socialization) في المجتمع الأمريكي تشجّع الذكور على تنمية المهارات المعرفية المرتبطة عادة بتحصيلهم، في حين أنها لا تشجع الإناث على تنمية مثل هذه المهارات. وقد تلعب عملية التطبيع الاجتماعي دوراً مهماً في تنمية مهارات الطاعة والامتثال عند الإناث. ويكون السبب وراء ذلك هو تفكير الأنثى، وسعيها للحصول على رضا الرجل أو الأب ومباركته، ذلك لأن الرجل أو الأب يمثّل عوامل التطبيع والتربية وصياغة الأهداف المستقبلية لدى الأبناء والبنات في السنوات الدراسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لفتت قضية الفروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث أنظار التربويين بشكل واضح. ومن خلال اطلاع الباحث على خصائص كلّ من الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، لاحظ وجود مؤشرات معينة تتعلّق بدافعية الطلبة نحو الدراسة، فقد برزت مشكلة الدراسة، من خلال ملاحظة الباحث فروق في إنجازات المدارس الأكاديمية. حيث أشارت بحوث وإحصائيات صادرة عن وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، إلى تفوق مدارس الإناث على مدارس الذكور والمدارس المختلطة على حد سواء في إنجازاتهم التحصيلية. فقد أشارت النتائج الدراسية إلى أن مستوى دافعية الإنجاز في

مدارس البنات كان أعلى من مستوى دافعية الإنجاز في مدارس الذكور والمدارس المختلطة، حيث حقّقت مدارس البنات أعلى نسبة نجاح في امتحانات التوجيهي (البجروت) مقارنة بباقي المدارس الأخرى. وكيف أن اختلاط الذكور بالإناث أو عدمه له تأثير في دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي. لذا برزت الرغبة لدى الباحث للكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين هذين المتغيرين (دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي)، وفيما إذا كانت تلك العلاقة تختلف حسب نمط التعليم (مختلط وغير مختلط)، لافتقار منطقة الجليل لمثل هذه الدراسات. وعلى وجه التحديد، فإن هذه الدراسة سعت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة مدارس منطقة الجليل؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لجنس الطالب أو نوع المدرسة؟

3- ما العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة في مدارس منطقة الجليل؟

4- هل تختلف العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة باختلاف نمط التعليم أوجنس الطالب؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة للتعرف على طبيعة مفهوم دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي والعلاقة بينهما، نظراً لما لهما أهمية في مجال العملية التربوية، وفي تحسين السياسات التربوية بشكل عام، بما ينعكس إيجاباً على إنجاز وتحصيل الطلبة.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن للدراسة أهمية عملية خاصة في المجال التربوي، حيث تعدُّ دافعية الإنجاز مكوناً جوهرياً في سعي الفرد لتحقيق ذاته، وترتبط بأداء الفرد بوجه عام، وبمستوى تحصيله الدراسي بوجه خاص. وبذلك قد تساعد الدراسة الحالية في التنبؤ بأداء الطلبة والتخطيط لإعداد برامج تساعد في تطوير المدارس، وتنمية دافعية الطلبة للإنجاز وزيادة تحصيلهم. ومن أمثلة ذلك، تحديد ما إذا كان تحويل المدارس غير المختلطة لمدارس مختلطة يصبُّ في تحسين السياسات التربوية بما ينعكس على تحصيل الطالب ودافعيته للإنجاز.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة، من كونها من الدراسات الأولى والوحيدة، التي تناولت دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحصيل طلبة المدارس المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل. وهذا يدّعم هذه الدراسة، ويجعلها تشكل أرضية خصبة لدراسات أخرى في المستقبل.

التعريفات الإجرائية

-دافعية الإنجاز (Achievement Motivation):

هو استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق النجاح وبلوغه الذي يترتّب عليه نوع من الرضى (woolfolk, 1995). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المطوّر لهذا الغرض.

-التحصيل الأكاديمي (Academic Achievement):

ويقصد بالتحصيل الأكاديمي مقدار ما يتحقق عند المتعلّم من نتاجات التعلّم المرغوبة، نتيجة مروره بخبرات تعليمية، ويقاس بنتائج الاختبارات المعدّة لذلك. ويتمثّل في هذه الدراسة بالمعدّل العام الذي يحصل عليه الطالب في نهاية السنة الدراسية.

محددات الدراسة

ستحدد نتائج الدراسة بمحددين، هما:

- **أفراد الدراسة:** إقتصرت عينة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة المدارس الثانوية المختلطة ومدارس موحدّة الجنس في منطقة الجليل، والذين هم على مقاعد الدراسة للفصل الأول من العام الدراسي 2008/2007م. ولا تعمّم نتائج الدراسة إلا على عينات أو مجتمعات مماثلة.
- **أداة الدراسة:** أداة تم إعدادها لأغراض هذه الدراسة، وتتمثّل في مقياس دافعية الإنجاز بفقراته البالغة (45) فقرة. لذا فإن نتائج هذه الدراسة مرتبطة بمدى صلاحية المقياس، وصدقه ، وثباته، إذ لا يمكن إعتباره مقياساً مقنناً.

- **المعدل الدراسي العام:** سيتم إعتماد المعدل العام الذي يحصل عليه الطالب في نهايـــة السنة الدراسية، لقياس التحصيل الأكاديمي، لذا فإن نتائج هذه الدراسة تعتمـــد أيـــضاً على مدى صدق وثبات تلك المعدلات.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتم بعضها بالتحصيل الأكاديمي، وبعضها الأخر بدافعية الإنجاز، وبعض الدراسات تناولت التعليم المختلط والتعليم غير المختلط.

سيتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة المتعلّقة بموضوع الدراسة، وتم تصنيفها على النحو الآتي:

1. الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل.
2. الدراسات الأجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل.

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى دلاشة (2006) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل، وإلى الكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة (عربية، يهودية) والجنس (ذكور، إناث). وتكونت عينة الدراسة من (786) طالباً وطالبة منهم (524) طالباً من المدارس العربية و(262) طالباً من المدارس اليهودية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وأجرى عطية (2002) دراسة بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات الصفوف الدراسية الثلاثة لكلّ من المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة، وكذلك معرفة الفروق في دافعية الإنجاز طبقا للمرحلة العمرية لكل من المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية للمدارس الحكومية بمحافظة القاهرة. وأظهرت الدراسة مجموعة من

النتائج ،منها: أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية كانت مرتفعة، وأن الفروق في دافعية الإنجاز دالة بين الصفوف الدراسية في المرحلة الإعدادية لصالح الصفوف الأعلى والعمر الأكبر؛ أي أن دافعية الإنجاز تنمو وفقاً للعمر وللمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية. لكن لم توجد فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين (ذكور-إناث).

في حين أجرى الفحل (1999) دراسة مقارنة في دافعية الإنجاز بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصفّ الأوّل الثانوي. وتكونت العينة من (120) طالبا وطالبة من مدرستين من مدارس المحلّة الكبرى، حيث بلغ عدد الطلاب (60) طالبا، (30) من المتفوقين و(30) من العاديين، بينما بلغ عدد الطالبات (60) طالبة، (30) من المتفوقات و(30) من العاديات. واستخدم اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات المتفوقين دراسياً في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، بينما توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب والطالبات العاديين في التحصيل وفي دافعية الإنجاز.

وقام خليفة (1997) بدراسة هدفت إلى التعرّف إلى مستويات درجات دافعية الانجاز باختلاف الجنس والجنسية ومستوى التحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (654) طالبا وطالبة من مرحلة التعليم الجامعي، حيث كان منهم (404) ممن يحملون الجنسية المصرية، و(250) من السودانيين، واستخدم الباحث لقياس دافعية الانجاز مقياساً أعدّه بنفسه وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز لدى عينة الطلبة المصريين. فكانت زيادة التحصيل تقترن بزيادة مستوى

الدافعية لدى الطلاب. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كلّ من المجتمعين المصري والسوداني في مستوى الدافعية للإنجاز.

وأجرى الفرازي (1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمحافظة مسقط. وتكونت عينة الدراسة من (760) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي والثالث الإعدادي. واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز الذي طوّره قطامي للبيئة العُمانية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف السادس تعزى للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيلهم ترجع لدافعية الإنجاز. ولم يظهر أثر للتفاعل بين الجنس ودافعية الإنجاز. أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث الإعدادي، فقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لمستوى دافعية الانجاز. وكذلك لم يظهر أثر للتفاعل بين متغيري الجنس ومستوى دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي.

بينما قامت العمران (1995) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، والتعرّف على العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات الديموغرافية للعينة من بينها الجنس. وتألفت عينة الدراسة من (327) طالباً وطالبة، (219) ذكور و(108) إناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من ثماني مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية. واستخدمت الباحثة اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين لهرمنز في الدراسة. حيث توصّلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وأجرت قطامي (1994) دراسة بحثت أثر عدد من المتغيرات، منها التحصيل على دافعية الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في مدينة عمان. وشملت العينة (709) طلاب وطالبات اختيروا بطريقة عشوائية متعدّدة المراحل فيما يتعلق بمتغيري الجنس والتحصيل. ثم طبقت المقاييس المستخدمة في الدراسة على العينة وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر لمتغير المستوى التحصيلي على دافع الإنجاز لصالح المستوى التحصيلي المرتفع.

أجرى المومني (1993) دراسة هدفت إلى دراسة أثر دافعية الإنجاز والجنس في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء عجلون للعام الدراسي 1993/1992. وشملت عينة الدراسة (376) طالبا وطالبة. واستخدم في الدراسة مقياس هيرمانز لقياس دافعية التحصيل. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في جميع المباحث التي يدرسونها تعزى إلى دافعية التحصيل لديهم، لصالح الطلبة ذوي دافعية التحصيل المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في جميع المباحث التي يدرسونها تعزى إلى جنس الطالب.

كما قامت علوان (1992) بدراسة تناولت علاقة اختلاط الطلاب في التعليم في مرحلة المراهقة على الدور الجنسي، والدافعية للإنجاز، والخوف من النجاح والتقدير الذاتي. وتكونت العينة من (530) طالب وطالبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، تم تقسيمها إلى أربع مجموعات رئيسية: (150) طلاب غير مختلطين، (100) طلاب مختلطين، (140) طالبة غير مختلطات، (140) طالبة مختلطات، قسمت العينة إلى أربع مجموعات فرعية حسب الصفوف الأساسية: الثاني والثالث الإعدادي، والأول والثاني الثانوي، وتمّ استخدام مقياس الدافع للإنجاز. وأشارت النتائج فيما يتعلق بدافع الإنجاز إلى وجود فروق دالة لصالح الطالبات غير

المختلطات، حيث كنّ أعلى دافعية للإنجاز من باقي الصفوف المختلطة، بينما كانت الطالبات المختلطات في الصف الثالث الإعدادي أقل دافعية للانجاز من الطالبات غير المختلطات في نفس الصف. ووجد تأثير سلبي للتعليم المختلط على دافعية الإنجاز لدى الطالبات فقط، حيث انخفضت الدافعية للإنجاز لديهن مقارنة بدافعية الإنجاز لدى الذكور.

وقام الطواب (1990) بدراسة هدفت إلى بحث أثر عدد من المتغيرات، منها: دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الإمارات. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً (80) طالبة. واستخدم الباحث مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز. واعتمد الباحث معدل علامات الطلبة في نهاية الفصل مقياساً للتحصيل الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى إلى دافعية الإنجاز.

في حين قامت صبره علي (1989) بدراسة لنمطي التعليم المختلط والموحد، وأثرهما في تحصيل تلاميذ المرحلة الثانوية بأسيوط. وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث ثانوي والذين يتراوح أعمارهم بين (17-19) عاماً، وكان إجمالي عينة الدراسة (250) ذكور و(250) إناث من مدارس مختلطة وغير مختلطة. تمّ الحصول على مقياس التحصيل الدراسي لأفراد العينة من واقع نتائج كشوف الامتحانات التي أُجريت آخر العام الدراسي توصّلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ميزة في مدارس الجنس الواحد، وكانت النتائج ثابتة لدى جميع المجموعات التي تم المقارنة بينها، وذلك في صفوف المدارس الموحدة الجنس، كما وجدت الدراسة عدم وجود ارتباطات بين مجموع درجات تحصيلهم الدراسي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

قام ليبور ووارين (Lepore & warren, 1997) بدراسة مقارنة بين التعليم الثانوي الكاثوليكي المختلط وغير المختلط في التحصيل الأكاديمي. تضمنت العينة (2500) تلميذاً اختيروا بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثان اختبارات التحصيل لقياس التحصيل الأكاديمي. ودلت النتائج على أن التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية الكاثوليكية منفصلة الجنس حصلوا على درجات أعلى في اختبارات التحصيل من التلاميذ في المدارس المناظرة المختلطة. وبالرغم من ذلك فإن الفروق لم تكن دالة إحصائياً بشكل عام. وكانت الفروق دالة إحصائياً في كلّ الاختبارات في الصف الثامن والعاشر في اختبار القراءة والرياضيات في الصف الثاني عشر، فقد وجد أن الفتيات في المدارس منفصلة الجنس والمختلطة حصلن على درجات متكافئة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أي من درجات اختبارات التحصيل بين الفتيات في نمطي المدرستين، وبالرغم من أن تلاميذ المدارس منفصلة الجنس من الذكور بدوا وكأنهم يعرفون أكثر من تلاميذ المدارس المختلطة في حالات كثيرة، إلاّ أن تلاميذ وتلميذات المدارس منفصلة الجنس لم يتعلّموا أكثر من تلاميذ وتلميذات المدارس المختلطة في سنوات الدراسة الثانوية.

وأجرى بورنستاين (Bornstine, 1997) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (117) طالبا من طلبة كلية كولورادو. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إرتباطية دالة بين دافعية الإنجاز والتحصيل. فالطالب الذي لديه دافعية إنجاز عالية يكون تحصيله الأكاديمي مرتفع، مقارنة بالطلاب الذين لديهم دافعية إنجاز منخفضة يكون تحصيلهم منخفض. ولم تشر النتائج إلى وجود اثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في دافعية الإنجاز.

كما أجرى بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Blomenfld, 1990) دراسة هدفت إلى معرفة دور الدافعية وعلاقتها بالتنبؤ بإنجاز الطلبة في بداية الفصل ونهايته، وعلاقة الجنس بدافعية الإنجاز. وتكونت العينة من (283) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع إلى الحادي عشر. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة.

أما دراسة سميث (Smith, 1996)، فكانت بعنوان "أثر التعليم المختلط على مفهوم الذات والتحصيل عند الطلبة". وفحصت الدراسة التي امتدت عشر سنوات الارتباط بين نمط المدرسة ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي للطلبة. وقد أجريت الدراسة في مدرستين مختلطتين في استراليا، كانت إحداهما قبلاً مقصورة على تدريس الطالبات، والأخرى مقصورة على تدريس الطلاب. ودلّت النتائج على أنه بعد السنوات الخمس الأولى من التعليم المختلط، بقي التحصيل في اللغة الإنجليزية والرياضيات مستقراً طوال السنوات الدراسية الخمس التي جرى فيها التغيير.

كما أجرى فلاندرز (Flanders, 1993) دراسة لاختبار العلاقة بين تغيير نوع التعليم من مختلط إلى منفصل والعكس وبين دور الجنس ودافعية الإنجاز. وضمّت عينة الدراسة (283) طالباً وطالبة من مدارس متوسطة ومدارس ثانوية تحوّلت حديثاً إلى التعليم المختلط. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة رغبة الطلبة في العمل نتيجة الاختلاط، ولم تشر النتائج إلى أية فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، وسّجل طلبة المدارس الثانوية نتائج أعلى في دافعية الإنجاز، من طلبة المدارس المتوسطة لدى الذكور والإناث.

وأجرى مارش وأوين وسميث ومارش (Marsh, Owens, Smith& Marsh, 1988) دراسة طولية إمتدت لأربع سنوات بعنوان: "أثر الانتقال من المدارس الثانوية غير المختلطة إلى المدارس الثانوية المختلطة على التحصيل الأكاديمي". فقد تمّ تحويل مدرستين من مدارس سيدني الثانوية غير المختلطة إلى معاهد مختلطة. وتم مقارنة التلاميذ في التحصيل الأكاديمي قبل وأثناء وبعد التحول، وذلك لإختبار تأثيرات التحول على التحصيل الأكاديمي، في اللغة الإنجليزية والرياضيات. من أجل هذا تم التحول على عامين، في العام (1983)، العام الثاني، تلاميذ من الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر، من كلا المدرستين التحقوا بفصول مختلطة، بينما التلاميذ في الصفوف الثامن والعاشر والثاني عشر أكملوا الإلتحاق بفصول منفصلة الجنس في مدارسهم. وفي عام (1984)، وعام (1985)، العام الرابع، كل التلاميذ في كلتا المدرستين التحقوا بفصول مختلطة الجنس، وبالتالي فقد إمتدت الدراسة إلى أربع سنوات، العام الأول أشير اليه على أنه عام ما قبل التحول، العام الثاني على أنه عام التحول، العامين الثالث والرابع على أنهما عامي ما بعد التحول. وأظهرت النتائج التي تمَّ جمعها قبل الاختلاط وبعده، أنه لم تكن هناك فروق دالة في أي من تحصيل الرياضيات أو اللغة الإنجليزية. وأنه لا توجد فروق بين تلاميذ المدارس المنفصلة، والمدارس المختلطة، في الأداء الأكاديمي. وأن أداء البنات كان أفضل بشكل أساسي من البنين في اللغة الإنجليزية، وإقل بشكل نسبي في الرياضيات. لكن حجم تلك الفروق لم يكن متأثراً بالتحول.

وقام ديل (Dale, 1971) بدراسة مقارنة بين المدارس المختلطة، مدارس الجنس الواحد في الأداء الأكاديمي وتحصيل اللغة الإنجليزية. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية عينة تألفت من (550) طالبا، من المدارس المختلطة ومدارس الجنس الواحد في إنجلترا. وأظهرت نتائج الدراسة أن التحصيل الأكاديمي للبنين الذين يتلقّون تعليمهم في مدارس مختلطة أفضل من التحصيل الأكاديمي لأولئك الذين يتلقّون تعليمهم في مدارس

منفصلة للبنين في معظم الحالات، وليس في جميعها. كما أن التحصيل الأكاديمي للبنات في كلّ من المدارس المختلطة والموحدة يكاد يكون في نفس المستوى تقريباً.

أمّا في المملكة المتحدة، فقد أشارت دراسة أجرتها النقابة القومية للمدرسين البريطانيين إلى أن التعليم المختلط كان له تأثيرات سلبية في التحصيل. وتأكيداً لهذه النتائج صدر في عام (2005م) تقرير يحمل إحصائيات تشير إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمي للبنات في المدارس غير المختلطة زاد بنسبة (10%) عن تحصيل مثيلاتهن ممن يدرسن في المدارس المختلطة، وذلك في جميع المواد الدراسية الأساسية.

وفي استراليا أجرى المجلس الاسترالي للبحوث التربوية دراسة مدّة ست سنوات لمقارنة أداء أكثر من (270.000) طالب وطالبة في مدارس التعليم المختلط والتعليم المنفصل. ووجدت الدراسة أن الطلبة في التعليم المنفصل تفوقوا أكاديمياً وسلوكياً على طلبة التعليم المختلط (http://www.al-jazirah.com/105044/rv5d.htm).

ويتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل في المدارس المختلطة وغير المختلطة إلى وجود نتائج متضاربة في أثر الاختلاط وعدم الاختلاط في التحصيل، كما يتضح وجود تضارب في نتائج الدراسات التي بحثت في مستوى الدافعية بين الذكور والإناث، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لصالح الإناث (دلاشة، 2006؛ عبابنة، 1999؛ الفحل، 1999؛ العمران، 1995؛ الطواب، 1990) في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز والتحصيل بين الذكور والإناث (عطية، 2002؛ خليفة، 1997؛ الفزاري، 1996؛ المومني،1993؛ صبرة علي، 1989؛ Bornstine, 1997؛ Pokay & Blumenfeld, 1990؛ Flanders, 1993).

في حين أشارت بعض الدراسات إلى وجود تأثير سلبي للاختلاط في التعليم في التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز (علون، 1992؛ دراسة المملكة المتحدة، 2005؛ دراسة المجلس الاسترالي للبحوث التربوية، 2005)، كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود تـأثير ايجـابي للاختلاط في التعليم في التحصيل الأكـاديمي والدافعيـة للإنجـاز وهـذه الدراسـات هـي (Dale, 1971 ؛Marsh, Owens, Smith, Marsh, 1988 ؛Flanders, 1993).

وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم تأثير الاختلاط في التعليم على التحصيل الأكـاديمي ودافعية الإنجاز (صبرة علي، 1989؛ Smith, 1996) .

أمّا عن علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي، فقد أشارت جميع الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية، إذ يرتفع التحصيل الأكاديمي بارتفاع دافعية الإنجـاز، ويـنخفض التحـصيل الأكاديمي بانخفاض دافعية الإنجاز.لكن، هذه الدراسات لم تبحث في العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل، في إطار المدارس المختلطة وغير المختلطة، كما هو الحال في الدراسة الحالية.

لذا، جاءت الدراسة الحالية محاولة لمعرفة إذا كان هناك علاقة لدافعية الإنجاز بتحـصيل الطلبة في المدارس المختلطة وغير المختلطة. خاصة وأن المدارس في منطقة الجليـل هـي مدارس مختلطة في أغلبها، وهناك بعض المدارس غير المختلطة التي برزت في إنجازاتهـا الأكاديمية في السنوات الأخيرة، وتفوقت على المدارس المختلطة أكاديمياً.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارهـا، ومتغيـرات الدراسة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات، والإجراءات التي قام بها الباحـث، والمعالجـة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية (العربية) المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل المسجلين للدراسة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008/2007. وقد بلغ عددهم وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم (3560) طالبا وطالبة في المدارس العربية موزعين على (12) مدرسة عربية، منهم(10) مدارس مختلطة ومدرسة واحدة غير مختلطة للإناث، ومدرسة أخرى غير مختلطة للذكور. وتمّ الحصول على هذه الأعداد من السجلات الرسمية للمدارس الثانوية. ويبين جدول رقم 1 توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس ونوع المدرسة في منطقة الجليل.

الجدول 1

توزيع مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

		نوع المدرسة		*الكلي*
		مختلطة	*غير مختلطة*	
	ذكور	967	120	1087
الجنس	*إناث*	1673	800	2473
	الكلي	2640	920	3560

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة، قام الباحث باختيارها بالطريقة الطبقية، حيث اختيرت العينة بناءً على تجمع أفراد العينة في مجموعات هي المدارس التي اختيرت بشكل عشوائي. وبعد ذلك، تم اختيار الصفوف من المدارس بشكل عشوائي، حيث كانت وحدة الاختيار في هذه العينة هي الصف. وتشكّل هذه العينة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة. وقد توزعت العينة حسب الجنس إلى (91) طالبة من مدرسة الإناث و(75) طالباً من مدرسة الذكور و(194) طالباً وطالبة من المدارس المختلطة. ويبين الجدول 2 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول 2

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

		نوع المدرسة		*الكلي*
		مختلطة	*غير مختلطة*	
	ذكور	85	75	166
الجنس	*إناث*	109	91	200
	الكلي	194	166	360

أداة الدراسة

مقياس دافعية الإنجاز

استخدم الباحث أداة بحث رئيسة هي مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، وقد تم إتباع الإجراءات الآتية لتطوير المقياس:

1- تم الرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بموضوع دافعية الإنجاز والاطلاع على المقاييس المستخدمة لقياس دافعية الإنجاز. وبعد الاطلاع على عدد من مقاييس دافعية الإنجاز، وجد الباحث أن مقياس دافعية الإنجاز الذي استخدمه المومني (2005)، وهو مقياس هيرمانز، أكثر المقاييس ملاءمة لأغراض الدراسة.

وتكون الاستبيان من قسمين، تضمن القسم الأول البيانات الشخصية عن المستجيب بهدف تحديد مستويات المتغيرات المستقلة. واشتمل القسم الثاني على (47) فقرة طلب من الطلبة العمل على التعبير عن مدّى موافقتهم في كلّ منها وفق تدريج خماسي، كالآتي:

- موافق بشدة: تعطى خمس درجات للفقرة الموجبة، ودرجة واحدة للفقرة السالبة.
- موافق: تعطى أربع درجات للفقرة الموجبة، ودرجتان للفقرة السالبة.
- محايد: تعطى ثلاث درجات للفقرة الموجبة، وثلاث درجات للفقرة السالبة.
- معارض: تعطى درجتان للفقرة الموجبة، وأربع درجات للفقرة السالبة.
- معارض بشدة: تعطى درجة واحدة للفقرة الموجبة، وخمس درجات للفقرة السالبة.

• بعد عرض المقياس على المحكّمين، وذلك لتحديد مدّى ملاءمة الفقرات للمجـــال، والصياغة اللغوية، وإبداء أي تعديلات مقترحة يرونها مناسبة، تّم تعديل خمـــس فقرات، هي (1، 9، 18، 20، 26) وحذفت فقرتان، هما (19، 43) التي لا تعبّر عمّا وضعت لقياسه، وبالتالي تكوّن المقياس بصورته النهائية مـــن (45) فقـــرة، وكانت الفقرات ذات توجهات إيجابية وسلبية موزعة على ستة مجالات، كما هي موضحة في الجدول 3 الآتي:

الجدول 3

مجالات دافعية الإنجاز وتوزيع الفقرات عليها

المجال	الفقرات التي تمثله	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	مجموع الفقرات
الرغبة	(28، 4، 5، 43، 13، 36، 32، 34، 41)	(5،28،32،36،43)	(4،13،34،41)	9
المثابرة	(3، 7، 12، 19، 37، 44)	(7،12،37)	(3،19،44)	6
المنافسة	(1، 14، 16، 21، 24، 31، 29)	(14،16،21،24)	(1،31،29)	7
التوجه نحو المهمة الدراسية	(2، 8، 10، 18، 22، 25، 26، 30، 42)	(22،25،26،30،42،2)	(8،10,18)	9
إدراك أهمية الوقت	(15، 39، 35، 40، 45، 38، 33)	(15،38،40،45)	(39،35،33)	7
الثقة بالنفس	(9، 11، 17، 20، 23، 27، 6)	(9،6،20،23،27)	(11،17)	7

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس، قام الباحث باللجوء إلى طريقتين:

أولاً: بعرضها على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك وكلية دار المعلمين "سخنين"، وذلك من أجل إبداء آرائهم في المقياس من حيث:

- مدى ملاءمة الفقرة للمجال.
- الصياغة اللغوية.
- إبداء أية تعديلات مقترحة يرونها مناسبة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمّين تمّ حذف فقرتين من أصل (47)، وهما فقرة رقم (19)، أؤجل امتحاناتي أو تسليم الأعمال الفصلية إلى آخر لحظة في الفصل. وفقرة (43) أعمل عادة أكثر مما قررت أن أعمله. وتمّ تعديل بعض الفقرات، وهي فقرة (1)، أتجنب تحدي الآخرين عند أداء مهمة ما، وأصبحت أتجنب تحدي الآخرين عند أداء مهمة أكاديمية ما. وفقرة (9)، إذا انتقدني زملائي أثناء المحاضرة، فأنني أتفهّم هذا النقد بموضوعية. وأصبحت أتعامل مع نقد زملائي بموضوعية. فقرة (18)، أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها. وأصبحت أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة وتتزايد صعوبتها في كل لحظة. فقرة (20)، عند مناقشة زملائي بموضوع دراسي معين أشعر بضعف الثقة بالنفس. وأصبحت أشعر بضعف الثقة بالنفس عند مناقشة زملائي بموضوع دراسي معين.

فقرة (26)، عند مناقشة زملائي بموضوع دراسي معين أشعر بضعف الثقة بالنفس. وأصبحت أضع لنفسي معايير مرتفعة في الدراسة الثانوية.

وأصبح الاستبيان بصيغته النهائية بعد الحذف والتعديل مكوّناً من (45) فقرة، كما في الملحق 1.

ثانياً: قام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عينة الصدق التي تكوّنت من (31) طالباً وطالبة. وبناءً على تنسيب مربي الصفوف تم تحديد أعلى (15) طالب من ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، وتحديد (16) طالب من ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة. ومن ثم تحديد إذا كان المقياس يفرق بين هاتين المجموعتين اللتين اقترحها مربو الصفوف. وتم استخراج قيمة اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية ودرجات الطلاب ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة وفقاً لتقديرات المعلمين ودرجات هؤلاء الطلاب على المقياس. وكانت نتائج اختبار ت كما في الجدول 4 :

الجدول 4
اختبار ت للفرق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي دافعية الإنجاز العالية والمنخفضة وفقاً لتقديرات المعلمين

الدافعية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مرتفع	15	3.92	0.214		29	
منخفض	16	3.54	0.134	5.993		0.000

أشارت النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لصالح الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم (3.92) بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلاب ذوي الدافعية المنخفضة (3.54). وبلغت قيمة ت (5.993) وبدلالة إحصائية (0.000). وهي نتيجة دالة على الصدق التمييزي للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، تمّ استخراج معامل ثبات الاستقرار، وذلك بتطبيقه مرتين على عينة من الطلبة من خارج عينة الدراسة، وبلغ عددها (31) طالباً وطالبة، وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وقام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في مرتي التطبيق، فبلغت قيمته (0.74) واعتبرت هذه القيمة مقبولة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

تُرجم سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي تراتبي، حيث أعطيت موافق بشدة (5) علامات، وموافق (4) علامات، ومحايد (3) علامات، ومعارض علامتان، ومعارض بشدة علامة واحدة. وتم عكس التصحيح للفقرات السالبة. وبعد ذلك استخرجت علامة لكلّ طالب على المقياس، فكانت العلامة الدنيا (45) ، والعلامة العليا (225).

وقد تمّ اعتماد المعيار الآتي لأغراض تفسير النتائج:

من (1–2.49) دافعية إنجاز متدنية، من (2.50–3.49) دافعية إنجاز متوسطة، من(3.50–5) دافعية انجاز عالية.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس، ولتسهيل مهمة تطبيق الأداة وجمع البيانات، حصل الباحث على كتاب من الدكتور المشرف، يُخاطب فيه المسئولين في وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، ومن يهمه الأمر في منطقة الجليل. وبعد ذلك تم الاتصال بالجهات المسئولة

للحصول على موافقة التطبيق، حيث تمت الموافقة من قبل المسئولين على تطبيق الاستبيان في المدارس العربية في منطقة الجليل.

- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تكوّنت من (360) طالبا وطالبة، من خلال تقسيم المدارس إلى نوعين، مدارس مختلطة وأخرى من غير المختلطة. ومن ثم اختيار عدد من الصفوف من المدارس المختلطة وغير المختلطة.
- تمت الاستفادة من موقف التطبيق التجريبي، الذي هدف إلى معرفة درجة ثبات المقياس، بحيث أمكن من التعرّف إلى الأسئلة المتوقّعة والاستفسارات من الطلبة، كذلك معرفة الوقت المناسب للتطبيق.
- بعد التأكّد من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2008/2007، أثناء وجود معلّم المادة مع الطلبة في الحصة، التي تمّ فيها التطبيق لتسهيل عملية انضباط الطلاب وجديتهم.
- في بداية التطبيق، قام الباحث بالتعريف بنفسه والجامعة التي يدرس بها، وتوضيح الهدف من إجراء الدراسة، وأن هذا المقياس ليس اختباراً، وأن العبارات المتضمّنة في المقياس ليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خطأ، وإنما هي وجهة نظر مع ضرورة أخذ الأمر بجدية واهتمام، وأن إجاباتهم على المقياس لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، ولن يطّلع عليها أحد. كذلك تم شرح كيفية الإجابة عن فقرات الأداة والانتباه لتسجيل البيانات الشخصية المطلوبة.
- استغرق تطبيق المقياس مدة (20–25) دقيقة لكلّ صف.
- تم جمع المقياس وتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، ومن ثم أدخلت إلى الحاسوب، كي يتم تحليلها، وفقاً لأسئلة الدراسة.

- تم أخذ المعدل التراكمي لكلّ طالب وإرفاق معدله التراكمي مع المقياس الذي أجاب على فقراته.

متغيرات الدراسة

شملت الدراسة المتغيرات الآتية:

أ.المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله فئتان:

- ذكر -أنثى

2. نوع المدرسة المتمثل بهذه الدراسة بالمدارس المختلطة والمدارس غير المختلطة:

-مدارس مختلطة

-مدارس غير مختلطة

ب. المتغيرات التابعة:

1. الدرجات التي حصل عليها الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.
2. معدل الطالب العام للفصل الدراسي الأول للعام 2008/2007.

المعالجة الإحصائية المستخدمة

1. للإجابة عن السؤال الأول استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل تباين ثنائي.
3. للإجابة عن السؤال الثالث استخدم معامل ارتباط بيرسون.
4. للإجابة عن السؤال الرابع استخدم اختبار (Z) الفشرية لفحص دلالات الفروق بين معاملات الارتباط.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

اشتمل هذا الفصل على عرض النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة، التي هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية، والعلاقة بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة في مدارس منطقة الجليل، ومعرفة، إذا ما كانت هناك فروق في العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل باختلاف نوع المدرسة وجنس الطالب.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة مدارس منطقة الجليل؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد ثلاثة مستويات لدافعية الإنجاز، على اعتبار أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز الذي يزيد عن (3.50) يمثّل مستوى مرتفعاً، بينما تمثّل المتوسطات الحسابية التي تنحصر بين (2.50-3.49) مستويات متوسطة، ويمثل المتوسط الحسابي الذي يقلُّ عن (2.49) مستوى منخفضاً من دافعية الإنجاز. وتم الاستناد في هذا التصنيف إلى نظرية الدافعية التي ترى أن دافعية الإنجاز موجودة لدى جميع الأفراد لكنها تختلف في مستوياتها من فرد إلى آخر (غباري، 2008).

وبعد ذلك تّم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل تبعاً لمتغير الجنس والجدول 5 يوضّح تلك النتائج.

الجدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل

	ذكور			إناث		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الرغبة	3.60	.721	مرتفع	3.81	.533	مرتفع
المثابرة	3.72	.658	مرتفع	3.93	.513	مرتفع
المنافسة	3.66	.630	مرتفع	3.79	.528	مرتفع
التوجه نحو المهمة الدراسية	3.62	.548	مرتفع	3.75	.424	مرتفع
إدراك أهمية الوقت	3.32	.653	متوسط	3.45	.531	متوسط
الثقة بالنفس	4.01	.539	مرتفع	4.14	.526	مرتفع
الكلي	3.65	.531	مرتفع	3.81	.400	مرتفع

يتبين من الجدول 5 أن المتوسط الحسابي الكلي في دافعية الإنجاز جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغت قيمته (3.74). وكذلك الحال في كلّ المجالات الفرعية كان المستوى مرتفعاً ما عدا مجال (إدراك أهمية الوقت)، فقد جاء بمستوى متوسط، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز في هذا المجال (3.39). واستناداً إلى المعيار الذي حدّد مستويات دافعية الإنجاز، فإن هذه القيمة تعبر عن مستويات متوسطة من دافعية الإنجاز.

كما بينت النتائج، وجود فرق غير دال إحصائياً ، بين المتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى الذكور، والمتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى الإناث، لصالح الإناث. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للذكور، في دافعية الإنجاز (3.65). بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث، في دافعية الإنجاز (3.81). كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لمجال (إدراك أهمية الوقت) جاء بمستوى متوسط لدى الذكور والإناث، إلا أن النتيجة أشارت وجود فرق غير دال إحصائياً في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز بالتفاعل مع مجال (أهمية إدراك الوقت)، لصالح الإناث، فقد بلغت قيمة

المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز بالتفاعل مع مجال (أهمية إدراك الوقت)، لدى الذكور (3.32)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز بالتفاعل مع مجال (أهمية إدراك الوقت)، لدى الإناث (3.45).

كذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل تبعاً لمتغير نوع المدرسة والجدول 6 يوضّح نتائج ذلك.

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز تبعا لمتغير المدرسة لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل

	مختلط			غير مختلط		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الرغبة	3.54	.567	مرتفع	3.94	.634	مرتفع
المثابرة	3.69	.598	مرتفع	4.02	.528	مرتفع
المنافسة	3.58	.550	مرتفع	3.91	.558	مرتفع
التوجه نحو المهمة الدراسية	3.56	.456	مرتفع	3.85	.475	مرتفع
إدراك أهمية الوقت	3.25	.548	متوسط	3.56	.597	متوسط
الثقة بالنفس	3.94	.538	مرتفع	4.25	.480	مرتفع
الكلي	3.59	.437	مرتفع	3.92	.440	مرتفع

يتبين من الجدول 6 أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية المختلطة وغير المختلطة في منطقة الجليل جاءت بمستوى دافعية مرتفعة في جميع المجالات، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز في المدارس المختلطة (3.59). وتعدُّ هذه القيمة من مستوى دافعية مرتفعة. أما مجال (إدراك أهمية الوقت) فقد جاء بمستوى متوسط حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز على هذا المجال في المدارس المختلطة

(3.25)، وهي قيمة تعبر عن مستوى دافعية إنجاز متوسطة بحسب مستويات دافعية الإنجاز التي حددت سابقاً. وتبعاً لمستويات دافعية الإنجاز التي تمّ تحديدها سابقاً، جاءت القيمة الكلية للمتوسط الحسابي في دافعية الإنجاز لجميع المجالات بمستوى دافعية إنجاز مرتفعة،

كما بينت النتائج، إلى وجود فرق، بين المتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى المدارس المختلطة، والمتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى المدارس غير المختلطة، لصالح المدارس غير المختلطة. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمدارس المختلطة، في دافعية الإنجاز (3.59). بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمدارس غير المختلطة، في دافعية الإنجاز (3.92).

كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لمجال (إدراك أهمية الوقت) جاء بمستوى متوسط لدى المدارس المختلطة والمدارس غير المختلطة، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز بالتفاعل مع مجال (أهمية إدراك الوقت)، لدى المدارس المختلطة، (3.25)، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز بالتفاعل مع مجال (أهمية إدراك الوقت)، لدى المدارس غير المختلطة، (3.56).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لجنس الطالب أو نوع المدرسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد العينة لتفاعل الجنس مع المدرسة على الدرجة الكلية في دافعية الإنجاز، وتم استخراج معامل تحليل تباين ثنائي في تفاعل الجنس مع المدرسة على الدرجة الكلية في دافعية الإنجاز.

الجدول 7

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأفراد العينة

الجنس	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	عدد الأفراد
ذكور	مختلطة	3.47	.461	82
	غير مختلطة	3.85	.532	75
	الكلي	3.65	.531	157
إناث	مختلطة	3.68	.397	113
	غير مختلطة	3.97	.340	90
	الكلي	3.81	.400	203
الكلي	مختلطة	3.59	.437	195
	غير مختلطة	3.92	.440	165
	الكلي	3.74	.468	360

الجدول 8

تحليل تباين ثنائي في تفاعل الجنس مع المدرسة على الدرجة الكلية في دافعية الإنجاز

المصادر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.386	1	2.386	12.842	.000
المدرسة	10.170	1	10.170	54.737	.000
الجنس*المدرسة	.195	1	.195	1.048	.307
الخطأ	66.144	356	.186		
المجموع الكلي	78.493	356			

يلاحظ من خلال الجدول 8 أن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، فقد أشارت النتائج في الجدول 7 إلى وجود فرق في المتوسطات الحسابية لدافعية

الإنجاز بين الذكور والإناث. فقد بلغت القيمة الكلية للمتوسط الحسابي لدى الــذكور (3.65)، بينما بلغت القيمة الكلية للمتوسط الحسابي لدى الإناث (3.81). مما يشير إلى وجود فرق في دافعية الإنجاز بين الإناث والذكور لصالح الإناث. ويلاحظ أيضاً، من خــلال الجــدول 8 أن النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المدرسة، وجاءت الفروق لصالح المدارس غير المختلطة، فقد أشارت النتائج في الجدول 7 إلى وجود فرق في المتوسطات الحسابية لدافعية الإنجاز بين المــدارس المختلطة والمدارس غير المختلطة، فقد بلغت القيمة الكلية للمتوسط الحسابي لدى المــدارس المختلطة (3.59)، بينما بلغت القيمة الكلية للمتوسط الحسابي لدى المدارس غيــر المختلطــة (3.92). وهذا يشير إلى وجود فرق في المتوسطات الحسابية في دافعية الإنجاز بين المدارس المختلطة والمدارس غير المختلطة لصالح المدارس غير المختلطة.

وأشارت النتائج في جدول 8 إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدافعية ألإنجاز عنــد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). في التفاعل بين متغيري الجنس ونوع المدرسة. فقد بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.307)، وهذه تعتبر قيمة غير دالة إحصائياً.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن بالسؤال الثالث: "ما طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة في مدارس منطقة الجليل؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين دافعية الإنجاز، فكانت النتيجة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فقد بلغ معامل الارتباط الكلي (0.59).

ويوضّح الجدول 9 معاملات الإرتباط البسيطة بين مجالات دافعية الإنجاز والتحصيل.

الجدول 9

معاملات الإرتباط البسيطة بين مجالات دافعية الانجاز والتحصيل

دافعية الإنجاز		التحصيل	مستوى الدلالة
الرغبة	الارتباط	.56	.000
المثابرة	الارتباط	.49	.000
المنافسة	الارتباط	.47	.000
التوجه نحو المهمة الدراسية	الارتباط	.50	.000
إدراك أهمية الوقت	الارتباط	.46	.000
الثقة بالنفس	الارتباط	.39	.000
الكلي	الارتباط	.59	.000

يلاحظ من خلال الجدول 9 أن النتائج أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين الدرجة على كافة مجالات دافعية الإنجاز والتحصيل، وبين الدرجة على المقياس الكلي والتحصيل.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن بالسؤال الرابع: "هل تختلف العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة باختلاف كل من: الجنس ونوع المدرسة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة لكل فئة من فئات المتغيرين على انفراد. كما تم احتساب قيمة Z الفشرية لبيان دلالة الفروق في قوة العلاقة الارتباطية، فكانت النتائج مبين في الجدول 10.

الجدول 10

نتائج اختبار Z الفشرية للكشف عن الفروق في العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة وفقاً لمتغيري الجنس ونوع المدرسة

دافعية الإنجاز	الفئات	معامل الإرتباط بين التحصيل ودافعية الإنجاز	العدد	Z
الجنس	ذكر	0.556	157	0.64
	أنثى	0.632	75	
نوع المدرسة	مختلطة	0.531	195	0.88
	غير مختلطة	0.625	165	

يتبين من الجدول رقم (10)، ما يأتي:

- عدم وجود فرق دال إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة يعزى لأثر نوع المدرسة عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل حيث بلغت قيمة (Z) الفشرية (0.88). وهذه القيمة تشير إلى عدم وجود علاقة إرتباطية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بحسب الجداول الإحصائية لأن قيمة (Z) الفشرية كانت أقل من(1.98) وهي القيمة التي تشير إلى دلالة في الفروق.

- عدم وجود فرق في العلاقة الارتباطية (α = 0.05) بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة، يعزى لأثر متغير الجنس عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل حيث بلغت قيمة (Z) الفشرية (0.64). وهذه القيمة تشير إلى عدم وجود علاقة إرتباطية على مستوى الدلالة (α = 0.05)، بحسب الجداول الإحصائية لأن قيمة (Z) الفشرية كانت أقل من(1.96) وهي القيمة التي تشير إلى دلالة في الفروق.

أشارت نتائج الدراسة الحالية، إلى أن مستوى دافعية الإنجاز، جاء بمستوى مرتفع، تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وتبعاً لمتغير نوع المدرسة، (مدارس مختلطة، مدارس غير مختلطة)، لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل. كذلك الحال في كلّ المجالات الفرعية كان المستوى مرتفعاً ما عدا مجال (إدراك أهمية الوقت)، فقد جاء بمستوى متوسط. كما بينت النتائج، إلى وجود فرق غير دال إحصائياً ، بين المتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى الذكور، والمتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى الإناث ، لصالح الإناث. كما بينت النتائج، إلى وجود فرق غير دال إحصائياً ، بين المتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز في المدارس المختلطة، والمتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز في المدارس غير المختلطة، لصالح المدارس غير المختلطة. وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين الدرجة على كافة مجالات دافعية الإنجاز والتحصيل، وبين الدرجة على المقياس الكلي والتحصيل. كما وتبين من خلال الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز، وتحصيل الطلبة، يعزى لأثر متغير نوع المدرسة أو متغير الجنس، عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الانجاز، لدى طلبة مدارس منطقة الجليل، والى الكشف عن طبيعة العلاقة بين دافعية الانجاز وتحصيل الطلبة في مدارس منطقة الجليل وإذا ما كانت تختلف هذه العلاقة باختلاف نوع المدرسة أو جنس الطالب، واقتراح التوصيات بناءً على هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن المتوسط الحسابي الكلي في جميع مجالات دافعية الإنجاز جاء بمستوى مرتفع ما عدا في مجال (إدراك أهمية الوقت) حيث جاءت بمستوى متوسط، عند الذكور والإناث وكذلك في المدارس المختلطة وغير المختلطة.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه عطية (2002) التي أشارت إلى أن مستوى دافعية الإنجاز كان مرتفعاً، لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز بين الجنسين وأن مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية كانت بمستوى مرتفع عند الذكور والإناث على حد سواء.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية، مع نتيجة دراسة خليفة (1997)، والتي أشارت نتائجها، إلى عدم وجود فرق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية، مع نتيجة دراسة الفرازي (1996)، والتي أشارت نتائجها، إلى عدم وجود فرق في دافعية الإنجاز تعزى للجنس. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات

(المومني،1993؛ صبرة علـــي، 1989؛ Bornstine, 1997؛ Pokay & Blumenfeld, 1990) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز باختلاف الجنس.

كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية، مع نتيجة دراسة (Flanders, 1993)، والتــي أشــارت نتائجها، إلى عدم وجود فرق في دافعية الإنجاز تعزى إلى عدم الإختلاط في التعلـيم. حيـث أشارت إلى عدم فرق في مستوى دافعية الإنجاز لدى الذكور والإناث بإختلاف نوع المدرسة مختلط أو غير مختلط.

وتعدّ هذه النتائج طبيعية بالاستناد إلى نظرية دافعية الإنجاز التي تشير إلى انه كلمـا زادت الدافعية للإنجاز زاد التحصيل الأكاديمي وأنه كلما انخفـضت الدافعيـة للإنجـاز انخفـض التحصيل الأكاديمي للطالب (عبد الخالق، 1989؛ Houston, 1985). وهذه معادلـة عامـة تتحقق على جميع الجنسيات والشعوب وبإختلاف جنس الطالب واختلاف نوع المدرسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وضع التعليم الآخذ بالتراجع نتيجة عدم التأكيد علـى أهمية استغلال الوقت للوصول إلى إنجاز أكاديمي أفضل.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فرق غير دال إحصائياً في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز بالتفاعل مع مجال (أهمية إدراك الوقت)، لصالح الإنـاث. كما بينت النتائج، إلى وجود فرق غير دال إحصائياً ، بين المتوسط الحسابي الكلـي لدافعيـة الإنجاز لدى الذكور، والمتوسط الحسابي الكلي لدافعية الإنجاز لدى الإناث، لصالح الإنـاث. ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة، إلى أن الفصل بين الـذكور والإنـاث أدى إلـى إنـضباط الطالبات غير المختلطات في الصفوف التعليمية أكثر من الطلاب الذكور.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة دلاشة (2006) التي أشارت إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث حيث كن أعلى دافعية للإنجاز من الذكور. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الفحل (1999) التي أشارت إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الإناث. كذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة العمران (1995) التي أشارت إلى أن دافعية الإنجاز لدى الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة خليفة (1997) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث. كذلك إختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المومني (1993) التي أشارت إلى عدم وجود إختلاف في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث. كذلك إختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Bornstine, 1997) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا تأثير للجنس على دافعية الإنجاز.

ويعزو الباحث هذه النتيجة، إلى كون الإناث كن أكثر تركيزاً على الإنجاز الدراسي من الذكور. وقد يعود سبب ذلك إلى كون الذكور كانوا يبحثون عن بيئة تنافسية بين أنفسهم ولم ينظروا إلى التنافس مع الإناث في نفس الصف في المواضيع الدراسية.

فالذكور يبحثون عن أدوار قيادية قد يحتلونها في الصف نفسه أو في المدرسة بشكل عام والذي يدفعهم بشكل عام هو حب السيطرة، بينما الإناث ينظرون إلى ذلك بنظرة مغايرة تماماً فهم يعتبرون أن الإنجاز الأكاديمي هو غايتهم وهو هدفهم الرئيسي.

أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المدرسة، وجاءت الفروق لصالح المدارس غير المختلطة. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Lepor & Warren, 1997) التي أشارت نتائجها إلى أن المدارس منفصلة الجنس كانت أعلى دافعية للتحصيل من المدارس المختلطة. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة علوان (1992) التي أشارت إلى وجود تأثير سلبي للتعليم المختلط على دافعية الإنجاز، حيث إنخفضت دافعية الإنجاز لدى الإناث. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التي أجرتها المملكة المتحدة والتي أشارت إلى أن للتعليم المختلط تأثير سلبي على التحصيل. كذلك اتفقت مع دراسة المجلس الأسترالي للبحوث التربوية التي أشارت نتائجها، أن الطلبة في التعليم المنفصل تفوقوا أكاديمياً على طلبة التعليم المختلط. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Dale, 1971) والتي أشارت نتائجها إلى أن تحصيل البنين في المدارس المختلطة أفضل من المدارس غير المختلطة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صبرة علي (1989) التي أشارت نتائج دراستها إلى أنه لا فرق في دافعية الإنجاز في المدارس المختلطة وغير المختلطة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع دراسة كل من (Smith, 1996) ودراسة (Flanders, 1993)، ودراسة (Marsh, Owens, Smith, Marsh, 1988) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين المدارس المختلطة وغير المختلطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الفصل بين الذكور والإناث في التعليم ساعد على خلق بيئة تنافسية بين الطالبات أنفسهن، حيث أصبح الصف يحتوي على طالبات فقط، يتشابهن في الصفات والبناء الجسدي، وهذا ساعد في إنضباط الطالبات وإلى الإلتزام بالقوانين

المدرسية وساعد ذلك الطالبات في الأهتمام بالدراسة وإلى الإجتهاد أكثر، بسبب أن الفصل في التعليم خلق جو تنافسي نحو الدراسة بين الإناث أنفسهن.

كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس ونوع المدرسة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Dale, 1971) التي أشارت نتائجها إلى أن التحصيل الأكاديمي للبنات في المدارس المختلطة وغير المختلطة لم يشر إلى فروق جوهرية. كذلك اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Lepore & Warren, 1997) والتي أشارت نتائجها إلى أن الفتيات في المدارس منفصلة الجنس والمدارس المختلطة حصلن على درجات متكافئة. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة علوان (1992) والتي أشارت نتائجها إلى وجود تأثير سلبي للتعليم المختلط على دافعية الإنجاز لدى الطالبات فقط.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والتحصيل وبين كافة مجالات دافعية الانجاز والتحصيل.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة خليفة (1997) التي أشارت إلى أن زيادة التحصيل تقترن بزيادة مستوى الدافعية لدى الطلاب. كذلك اتفقت مع دراسة الطواب (1990) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى إلى دافعية الانجاز.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بورنستاين (Bornstine, 1997) التي أشارت إلى أن الطالب الذي لديه دافعية انجاز عالية يكون تحصيله الأكاديمي مرتفعاً، مقارنة بمن لديه دافعية انجاز منخفضة حيث يكون تحصيله الأكاديمي منخفضاً.

واتفقت نتيجة الدراسة كذلك مع نتيجة دراسة (Smith, 1996)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق في إنجاز الطلبة في المدارس المختلطة وغير المختلطة. وبشكل عام ممكن القول انه كلما ارتفعت الدافعية للانجاز زاد التحصيل الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون دافعية الإنجاز لدى الطلبة هي التي تحدد تحصيلهم الأكاديمي، فالدافعية للإنجاز تعطي الطالب القدرة على المثابرة والتحمل والرغبة والمنافسة، من أجل الوصول إلى تحصيل أكاديمي مرتفع. فهناك إرتباط قوي بين دافعية الإنجاز والتحصيل وبإختلاف مجالات الدافعية.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع عدم وجود فرق دال إحصائيا في قوة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة تعزى لأثر نوع المدرسة عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صبرة علي (1989) ودراسة (Smith, 1996) ودراسة (Flanders, 1993) حيث أشارت نتائج الدراسات، إلى عدم وجود إختلاف في تحصيل الطلبة، بإختلاف نوع المدرسة، مختلطة أو غير مختلطة. بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة علوان (1992)، التي أشارت إلى أن الفصل بين الطلبة زاد من دافعية الإنجاز للإناث فقط. اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة المملكة المتحدة التي خلصت إلى أن عدم الاختلاط في المدارس يزيد من التحصيل الأكاديمي. كما اتفقت نتيجة السؤال مع دراسة المجلس الاسترالي للبحوث التربوية التي أشارت إلى أن التعليم المنفصل زاد من التحصيل الأكاديمي.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق في العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة تعزى لأثر متغير الجنس عند طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عطية (2002) ودراسة خليفة (1997) ودراسة الفرازي (1996) ودراسة (Bornstine, 1997) ودراسة (Pokay & Blumenfeld, 1990) ودراسة (Flanders, 1993)، بينما اختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة دلاشة (2006) ودراسة عبابنة (1999) ودراسة العمران (1995) ودراسة الطواب (1990)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق في العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز وتحصيل الطلبة يعزى لمتغير الجنس.

وقد يعود ذلك إلى كون العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل علاقة إرتباطية موجبة ثابته لا تختلف بإختلاف الجنس، ذكر أو أنثى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فانه يوصي بما يلي:

1. الإهتمام بتدريب الطلاب على إدارة الوقت.
2. ضرورة إجراء المزيد من بحوث المقارنة في دافعية الانجاز في مناطق أخرى من أراضي الداخل، وكذلك إجراء دراسات مقارنة مع الطلاب اليهود.
3. يوصي الباحث بإجراء المزيد من دراسات المقارنة بين الذكور والإناث في دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي وذلك محاولة للوصول إلى نتائج تتفق عليها معظم الدراسات.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علام، رجاء وأحمد، محمد والسيد، عزيزة وإبراهيم، أماني.(2005). *اختلاط المراهقين في التعليم وأثره في مهاراتهم الاجتماعية. الكويت:*العين: دار الكتاب الجامعي.

أبو علام، رجاء.(1993). *علم النفس التربوي. الكويت:* دار القلم للنشر والتوزيع.

باهي، مصطفى وشلبي، أمينة. (1998). *الدافعية: نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مركز الكتاب.

بني يونس، محمد .(2007). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*، ط1. عمان: دار المسيرة.

تركي، آمنة. (1990). *دراسة دافعية الانجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف .(2003). *أسس علم النفس التربوي*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جاسم، عائشة عبد الله .(1985). *فلنكن صرماء بإعادة الاختلاط ومواضيع أخرى*، بغداد: دار الثقافة.

جودة، يسري .(1999). قياس أثر بعض المتغيرات الشخصية والبيئة على دافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة الزقازيق. *مجلة البحوث التجارية*، 21(2): 157-322.

الحامد، محمد .(1996). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. *رسالة الخليج العربي*، 14(58): 131-169).

حسين، محي الدين. (1988). الدافعية إلى الانجاز عند الجنسين. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (5) 29-39.

خليفة، عبد اللطيف .(1997). دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة علم النفس*، 13(45)، 57-77.

خليفة، عبد اللطيف .(2000). *الدافعية للانجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخياط، عبد العزيز .(1987). *رأي الإسلام في مفهوم الاختلاط وحكمه*. عمان: منشورات وزارة الأوقاف والمقدسات الإسلامية.

دلاشة، علاء .(2006). *دافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجليل الأسفل (دراسة مقارنة)* . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الديب، علي .(1990). الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة المعلمين في سلطنة عمان. *مجلة علم النفس*، 4(14): 96-107.

الزيات، فتحي .(1988). دافعية الانجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، *ملخصات البحوث التربوية والنفسية*، الجزء (1)، 114-112.

زيدان، الشناوي .(1989). العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات. *مجلة الخليج*، الرياض، (29) 49-59.

السامرائي، باسم والهيازعي، شوكت .(1988). بناء مقياس مقنن للدافع الإنجازي الدراسي لطلبة الكليات الهندسية. *المجلة العربية للبحوث التربوية*، 5(2): 66- 81.

الطواب، سيد محمود .(1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية*، 1(5): 19-47.

عبد الخالق، محمد .(1989). *أسس علم النفس*. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

عبد اللاه، منصور .(1988). *المرونة والتصلب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وآبائهم بمحافظة قنا وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التعليم المختلط "دراسة إمبريقية إكلينيكية"*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الله، مجدي أحمد .(1996). *السلوك الاجتماعي وديناميانه. الاسكندرية:* دار المعرفة الجامعية.

عطية، عمر الفاروق، (2002). *دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين "دراسة ارتقائية مقارنة"*. رسالة ماجستير، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

علوان، فاطمة عبده .(1992). *علاقة اختلاط الطلاب في التعليم في مرحلة المراهقة ببعض متغيرات الشخصية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

علي، صبرة .(1989). دراسة لنمطي التعليم المختلط والموحد وأثرهما على تحقيق الذات والاتجاهات والتحصيل لتلاميذ المرحلة الثانوية بأسيوط. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط،العدد (5).

العلي، نصر ونشواتي، عبد المجيد وحسان، شفيق ومرعي، توفيق .(1986). *التكيف والإرشاد النفسي. مسقط:* وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.

العمران، جيهان. (1995). دافعية الانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. *دراسات العلوم الإنسانية*، 22أ(6)، 2545-2572.

غباري، ثائر احمد. (2008). *الدافعية: النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفحل، نبيل. (1999). دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (49)، 70-84.

الفرازي، ناصر .(1996). أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان.

قشقوش، إبراهيم .(1985). *سيكولوجية المراهقة*. القاهرة: مجلة الأنجلو المصرية.

قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت. (1979). *دافعية الانجاز وقياسها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، نايفة. (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، *دراسات*، الجامعة الأردنية، 21 (4): 7-33.

قطامي، يوسف .(1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. *مجلة دراسات، الجامعة الأردنية*. 20أ (2): 232- 268.

محمد، محمود عبد القادر .(1977). *دراستان في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود، نائلة. (1991). *دراسة تجريبية في تنمية دافعية الانجاز*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

المومني، قتيبة .(2005). *العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المومني، عبد اللطيف. (1993). *أثر دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نشواتي، عبد المجيد .(2003). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النيال، مايسه .(1992). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر (دراسة عامليه مقارنة). *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، 10: 539- 569.

الوقفي، راضي. (1988). *مقدمة في علم النفس. عمان:* دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

Atkinson, J. (1974). *Motivation and Achievement.* Washington: Winston & Sons.

Ball, S (1977). *Motivation in education.* New york: Academic Press.

Block, J. (1980). Assimilation, Accommodation and the Dynamics of Personality Development, *Child Development*, 23: 281-282.

Bornstine, L. .(1997). Self-concept, Motivation, and Academic Achievement in a Sample of Community College Students., Dissertation Abstract International, University of Denver, 1996, p.205.

Dale, R. (1971). *Mixed or single-Sex school?* Vol.2. Some Social Aspects. London: Rout ledge & Kegan Pual.

Davis, G. (1984) *Educational Psychology: Theory and Practice.* Engle-Wood Cliffs: prentice hall.

Dorman, J. (1997). Classroom Environment in Australian Catholic Schools: A Study Utilizing Qualitative and Qualitative Methods. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA),* Chicago, IL, March 24-28.

Flanders, J. (1993). *An investigative Study of the relationship between Single-Sex coeducational School transition and Sex role identity And Achievement Motivational factors*. (Doctoral Dissertation), Ohio State University, (1992). DAI- A, 53/8, P. 2758.

Good, T., and Brophy, J. (1987). *Looking in Classroom*. New York: Harper and Row.

Horner, M. (1968). *Sex Differences in Achievement Motivation and Performance in Competitive and Noncompetitive Situations.* Unpublished Doctoral Dissertation, Uiversity Of Michigan, Ann Arbor.

Houston, J. (1985). *Motivation*. Newyork: Macmillan Publishing company.

Lee, V., and Bryk, A. (1986). Effects of Single – Sex Secondary Schools on Students Achievement and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, PP. 381-395.

Lepore, P. & warren, J. (1997). A comparison of Single – Sex and Coeducational Catholic Secondary Schooling: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *American Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 3, PP. 485-511.

Maehr, M. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.

Marsh, H., Owens, L., Smith, I., and Marsh, M. (1988). The Transition From Single – Sex to coeducational High Schools: Effects on Multiple Dimensions of Self-Concept and Academic Achievement, *American Educational Research Journal*, V, 25 (2), P. 37, 269.

Mcclelland, D., Atkinson, J., Clark, R., and Lowell, E. (1976). *The Achievement Motive.* New York: Appletion-Centurry-Ctofts.

Mussen, H., Conger, J., and , Kagan,J. (1980). *Child Development and Personality*. New york: Haper and Row.

Petri, H, Govern, J. (2004) *Motivation: Theory, Research and Applications.* Australia: Thomson- Wadsworth.

Pintrich, P, & Maehr, M. (1995). *Culture, Motivation and Achievement,* London: JAI Press.

Plateu, N. (1995). "Coeducational Classrooms". In verena, Aebisher et al. *The Scientific Education of Girls, Education Beyond Reproach*? UNESCO: Jessica Kingsley Publishers, PP. 51-64.

Pokay, P. and Blumenfeld, P. (1990). Predicting Achievement of Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 41-50.

Riordan, C. (1990). *Girls and Boys in School: Together or Separate*?New York: Teachers College Press, Columbia University.

Sara-Lafosse, V. (1992). Coeducation Setting and Educational and Social Outcomes in Peru, In: STROMQUIST, Nelly et al.,. *Women and Education in Latin America*. London: Knowledge, Power and Change, Lynne Rienner.

Siegel, J., and shaushnessy, M. (1996). An Interview With Bernand Weiner. *Educational Psychology Review*, B., (2): 165-174.

Smith, l. (1996). The Impact of Coeducational Schooling on Student Self-concept and Achievement. *the International Society for the study of Behavioral Development*. Quebec Canada.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn integrating theory and practice,* Boston: Allyn & Bacon.

The New Encyclopedia Britannica V3, 15th Edition, 1995.

Witting, A.F. & William III, G. (1984). *Psychology: An Introduction.* New York: Mc Graw Hill Book Company.

Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology.* Boston: Allyn & Bacon.

Zanden, V. (1980). *Educational Psychology in Theory and Practice*, New York: Random, Honse.

http://www.al-jazirah.com/105044/rv5d.htm

الملاحق

ملحق رقم (1)

مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي

أخي الطالب، أختي الطالبة،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة المدرسة الثانوية في منطقة الجليل وتم تصميم هذه الاستبانة كأداة لقياس مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي، لذا يرجى قراءة كل فقرة من فقرات الاختبار ثم وضع إشارة (×) أمام الفقرة والعمود المناسب محدداً أنسب الإجابات بالنسبة لك مع توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علماً بأن إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

المعلومات العامة:

1- الجنس: ذكر☐ أنثى ☐

2- المدرسة: مختلطة ☐ مدرسة ذكور ☐ مدرسة إناث ☐

3- الصف: العاشر☐ الحادي عشر☐ الثاني عشر ☐

الباحث
ياسر بشير

مقياس دافعية الإنجاز

الرقم	الفقـــــــــــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1-	أتجنب تحدي الآخرين عند أداء مهمة ما.					
2-	في الدراسة أجد نفسي دائم الحماس.					
3-	عندما لا استوعب موضوعاً من مواضـــيع الدراســـة اتركه وأنصرف لعمل آخر لا يتعلق بالدراسة.					
4-	أشعر بالملل والتعب بعدة فترة قـــصيرة مـــن بدايـــة العمل.					
5-	أحب النشاط والعمل داخل غرفة التدريس وخارجها.					
6-	عند شرح موضوع دراسي أمام الطلاب فإنني ألقيـــه بكل ثقة واقتدار.					
7-	أبذل قصارى جهدي لرفع المستوى العلمي لدي.					
8-	أعتمد في الدراسة على تصوير دفاتر زملائي.					
9-	إذا انتقدني زملائي أثناء المحاضرة فأنني أتفهم هـــذا النقد بموضوعية.					
10-	أرغب في الامتحانات ذات الأسئلة السهلة.					
11-	أشعر بالخجل والارتباك حينمـــا يختلـــف رأي عـــن الآخرين في موضوع دراسي معين.					
12-	عندما لا أفهم موضوعاً دراسياً أبذل كل ما بوســـعي لفهمه.					
13-	أرى أن الحياة دون عمل غير سارة.					
14-	أملك العزم والتصميم على الفوز في أية مناسبة.					
15-	استفيد من وقت الفراغ واستثمره في الدراسة.					
16-	أتابع ما يبذله زملائي من جهد لكي أتفوق عليهم.					
17-	أتردد في إبداء رأي خشية انتقاد الزملاء أو المدرسي لي.					
18-	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب إلـــى آخـــر لحظة في الفصل.					
19-	عند مناقشة زملائي بموضوع دراسي معـــين أشـــعر بضعف الثقة بالنفس.					

الرقم	الفقـــــــــــرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
20-	أعجب في الأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقـاً في الحياة.					
21-	أشعر بالمتعة عندما أطالع الكتب اللامنهجيـة التـي تفيدني في دراستي.					
22-	أتحمل المشكلات والأعباء التي أواجهها.					
23-	أحاول أن أجيب على أسئلة المدرسين قبل زملائي.					
24-	عندما أبدأ شيئاً فإنني أنهيه بنجاح.					
25-	اعتقد أن مرحلة الدراسة من أمتع مراحل العمر.					
26-	المعايير التي أضعها لنفسي في الجامعة عالية.					
27-	أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل صحيح.					
28-	أبذل قصار جهدي لأتفوق على زملائي.					
29-	ألجأ إلى الغش في الامتحان عنـدما لا أتمكـن مـن الإجابة عن الأسئلة.					
30-	أسعى لأكون بمستوى الطلبة المتفوقين دراسياً.					
31-	أؤجل ما علي القيام به من عمل لوقت آخر.					
32-	أنا في سباق مع الزمن من أجل النجاح.					
33-	ليس لدي وقت للتسلية في العادة.					
34-	أشعر أن الوقت يمر بطيئاً في الفصل الدراسي.					
35-	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً.					
36-	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق الاحترام.					
37-	أفضل ساعات يومي هي التي أقضيها فـي أحاديـث عامة مع أصدقائي					
38-	أن بصفه عامة أخطط للمستقبل.					
39-	أتمنى لو يتم اختصار وقت المحاضرة.					
40-	أحرص على التحضير للمحاضرة قبل دخولها.					
41-	أشعر بالملل من الدراسة بـسبب كثـرة المقـررات والامتحانات.					
42-	إذا لم أصل لهدفي من العمل الذي أقوم به أحاول مرة أخرى.					
43-	أحب أو أؤدي العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة.					
44-	أهتم بأعمالي وواجباتي ولا تهمني المشاغل الأخرى.					
45-	أرغب في أداء المهام مهما كانت صعبة.					

ABSTRACT

Bashir, Yasser Riyad. Achievement motivation as related to student achievement in coeducational and single sex schools at Al-jaleel district. Master thesis, Yarmouk University, 2008.(Supervisor: Prof. Shafiq Falah Alawneh).

The current study investigated level of the motivation of achievement among the students of Galilee . Another objective was to investigate the nature of the relationship between achievement motivation and of students achievement of co-educational and single sex schools in the Galilee district and to identify the differences in this relationship due to type of school and student's gender.

The study sample consisted of (360) students from Arab schools in the Galilee district, 75 from male schools 91 from female schools and (194) students from coeducational schools. The study sample was selected using cluster random sampling.. schools were distributed into tow categories: coeducational and single sex schools . Coeducational schools were selected via a list of coeducational schools (n=12) put in a basket on a paper, then schools were selected using a random draw that has the name of school on it. School name is then written on a separate paper and the original paper is put back in the basket to eliminate the possibility of drawing the same paper. As for female schools (n=1), the tow schools were selected as the study sample. Study sample represented 10% of the study population totaling 3560 students distributing on 12 Arab secondary schools: 10 coeducational schools, 1 female school and 1 male school. To achieve the objectives of the study, the researcher used achievement motivation scale developed by Al Momani(2005).

The results of the study showed high achievement motivation among Arab secondary schools students in Galilee district, except for awareness